

Avaliação do Impacto e da Implementação de Actividades de Enriquecimento Curricular: Domínio da Expressão Musical

**– O caso das AEC asseguradas pela Associação Coro Gregoriano –
[Ano Lectivo 2007 / 2008]**

Rui G. Serôdio, Albino Lima e Alexandra Serra



Entidade Promotora: Associação Coro Gregoriano

Avaliação do Impacto e da Implementação de Actividades de Enriquecimento Curricular: Domínio da Expressão Musical

– O caso das AEC asseguradas pela Associação Coro Gregoriano –

Rui G. Serôdio¹, Albino Lima¹ e Alexandra Serra²

1. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade do Porto; 2. Instituto Superior de Ciências da Saúde - Norte

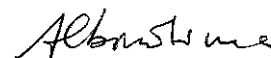


Agradecimentos da equipa de investigação

O presente trabalho não tomaria corpo sem a participação dos alunos, dos pais e dos professores de Expressão Musical que participaram no projecto. Em primeiro lugar destacamos a atitude positiva dos alunos durante todo o processo. Mediante os problemas logísticos que sempre surgem neste tipo de investigação eles foram um contraponto importante. Um agradecimento particular aos pais dos alunos cujo índice de participação suplantou as expectativas iniciais: mais de metade devolveram voluntariamente os questionários que lhes foram dirigidos. Naturalmente, sem a colaboração prestada em todo o processo pelo Departamento Municipal de Educação e Juventude da Câmara Municipal do Porto, pelos Agrupamentos e pelas escolas seleccionadas para a amostra final, este projecto tão pouco poderia dar os primeiros passos para a sua execução.

Esta publicação espelha apenas muito vagamente toda a logística que esteve exclusivamente a cargo da Associação Coro Gregoriano. Independentemente da abordagem metodológica que assumíssemos no projecto, este não seria exequível sem o excelente trabalho de campo da Dra. Luísa Catita na execução material do mesmo e o suporte facultado pela Professora Ana Marjorie Pérez a todo o trabalho de coordenação com as escolas e agrupamentos.

A todos a nossa gratidão.



ÍNDICE

PRÓLOGO	9
I. INTRODUÇÃO	13
II. AVANÇO DAS CONCLUSÕES E PROPOSIÇÕES	15
III. ENQUADRAMENTO FORMAL DO PROJECTO	21
IV. EQUIPA DE COORDENAÇÃO CIENTÍFICA E TÉCNICA DO PROJECTO	22
V. LINHAS GERAIS DO PROJECTO DE INVESTIGAÇÃO	22
Estudo 1: Avaliação do Impacto da AEC de Expressão Musical entre Alunos, Pais e Professores	24
Estudo 2: Avaliação da Implementação da AEC de Expressão Musical	24
Definição da Relação entre a Equipa de Investigação e a Entidade Promotora	24
Cronograma da Execução do Projecto	25
VI. PLANEAMENTO CIENTÍFICO-TÉCNICO	26
Elaboração dos Materiais	26
Pré-testagem dos Questionários e Procedimento	29
Seleção dos participantes	29
Contexto da pré-testagem	30
Procedimento	30
Análise do Processo de Pré-Testagem	30
VII. ESTUDO 1: AVALIAÇÃO DO IMPACTO DA AEC DE EXPRESSÃO MUSICAL	33
Método	33
Amostra e Processo de Amostragem	33

Procedimento	36
Resultados	37
Atitude dos Alunos em Relação às Aulas de Expressão Musical	37
Percepção do Impacto da Expressão Musical nas Competências Escolares e Desenvolvimento do Aluno	50
Percepção do Comportamento dos Alunos na Sala de Aula e do seu Impacto no Funcionamento das Actividades de Expressão Musical	54
Impacto das Actividades de Expressão Musical junto dos Pais dos Alunos	59
VIII. ESTUDO 2. AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DAS AEC DE EXPRESSÃO MUSICAL	63
Caracterização da Amostra dos Professores e da sua Actividade no Domínio da Expressão Musical	64
Caracterização da Amostra de Professores de EM	65
Carga de Trabalho dos Professores de EM	65
Comparação entre os professores que trabalharam apenas numa escola com os restantes	67
Relação entre o Padrão de Actividade Docente dos Professores e a sua Opinião sobre o Impacto das AEC de EM	67
Relação entre a Actividade Docente dos Professores e a sua Opinião sobre o Envolvimento Parental relativamente à EM	69
Percepção do Conhecimento dos Pais acerca da EM	69
Percepção da Frequência de Contacto dos Pais com o Professor de EM e com a Escola sobre a EM	70
Avaliação da Qualidade do Contexto Educativo das AEC de Expressão Musical por parte dos Professores	72
Qualidade dos Espaços, Equipamentos Escolares e Materiais Pedagógicos	72
Conforto e Segurança do Contexto Educativo	73
Qualidade das Interacções entre os Vários Agentes Educativos	73
Adequação da Organização das Actividades aos Alunos e aos Docentes	74
Atitude de Outros Professores e Pessoal Não-Docente em Relação às Actividades	74
Interacção com a Entidade Patronal	75

PRÓLOGO

A Associação Coro Gregoriano (ACG) tem vindo a desenvolver variadíssimos projectos na área da cultura e da educação, projectos esses que foram recebidos e implementados fundamentalmente pelas Câmaras Municipais, dos quais podemos destacar o “Crescer com a Música”, “Vidas que se chamam ASAS”, “Science and Music – hand by hand”, “O Cantar da História”, entre outros. É propósito da ACG que estes projectos contribuam para o desenvolvimento pessoal de cada indivíduo que tenha de alguma forma participado nestas iniciativas.

Contudo, perguntamo-nos muitas vezes... “em que medida os projectos que desenvolvemos estão a contribuir verdadeiramente para o desenvolvimento do indivíduo? O que podemos fazer para que cada projecto possa ser melhorado, quando temos oportunidade de o repetir? E, claro... a pergunta que nos fazemos todos, todos os dias da vida... Como podemos ser melhores no que fazemos?..”

No ano 2006 a Câmara Municipal do Porto confiou o projecto da implementação da Expressão Musical, como Actividade de Enriquecimento Curricular (AEC) nas escolas do 1º Ciclo da Rede Pública da sua cidade, à Associação Coro Gregoriano. Para a ACG foi sem dúvida mais um desafio que agarramos com toda a motivação e expectativa. Este projecto significaria um passo em frente no nosso percurso, pois nos introduziria no complexo mundo da educação em Portugal, campo este muito trabalhado pela ACG, mas noutros âmbitos.

A ACG formou uma equipa para o desenvolvimento do projecto, pois antecipávamos que os problemas seriam muitos, e a sua implementação revelar-se-ia algo... menos fácil. As AEC, foram vistas inicialmente por alguns intervenientes, como um problema, como actividades que viriam desestabilizar um sistema estabelecido há muitos anos e que, para muitos, “funcionava bem”.

Como antevisto, os problemas foram “muitos”, de forma diversa, e em todas as frentes. A dada altura, parecia que estávamos perante um “campo de batalha”. Enfim, chegámos ao fim do ano lectivo, ultrapassando os problemas, mas sem saber se tínhamos feito um bom trabalho. De facto, éramos incapazes de avaliar se, mediante os resultados obtidos, tinha a pena valido o esforço.

Depois de muito pensar neste projecto e em como poderíamos melhorá-lo, fomos procurar ajuda onde achámos que podíamos encontrá-la. Era para nós claro que a única forma de melhorar era detectar os problemas e saber qual a melhor via de os ultrapassar. Encontramos este apoio na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCE-UP), na pessoa do Professor Doutor Rui Serôdio a quem apresentámos todas as dificuldades e problemas que víamos no projecto. Após muitas reuniões e definitivamente certos, de que estávamos no bom caminho, foi-nos apresentado o “Projecto de Avaliação do Impacto e da Implementação de Actividades de Enriquecimento Curricular: Domínio da Expressão Musical.”

O Professor Doutor Rui Serôdio formou uma equipa multidisciplinar para a realização do Projecto, integrada por ele mesmo (mestre e doutorado em Psicologia Social), pelo Dr. Albino Lima (Mestre e doutorando em Psicologia do Desenvolvimento e da Educação), ambos docentes da FPCE-UP, e pela Professora Doutora Alexandra Serra (doutorada em Psicologia do Comportamento Desviante) e Professora Auxiliar do Instituto Superior de Ciências da Saúde - Norte.

Iniciámos o segundo ano da implementação do projecto contando com a colaboração da equipa formada pela FPCE-UP e levando a cabo a investigação proposta para o ano lectivo 2007/2008. Naturalmente que foi um desafio, uma forma de aprender, e finalmente, como resultado desta investigação, contamos com uma ferramenta de trabalho que nos permitiu implementar este terceiro ano com mais segurança e com novas estratégias, que com certeza que serão de grande importância para os diferentes intervenientes.

Os resultados do projecto de Avaliação do Impacto e da Implementação da Expressão Musical, são reveladores e indicam um caminho a seguir para melhorar esta actividade, revelou aspectos que devemos superar e que podem ser determinantes e condicionantes na implementação de um projecto.

Neste caminho de melhoria, a ACG preparou um Plano de Acção/Intervenção, para a implementação da Expressão Musical.

No Porto, para este ano lectivo 2008/2009, tendo como base e referência as directrizes e os indicadores obtidos na Investigação feita pela FPCE-UP, no Plano de Acção/Intervenção, constam actividades como:

- 110 Horas de formação em Pedagogia da Música aos professores do projecto, de forma gratuita para estes, ao longo de todo ano lectivo;
- Implementação do projecto “Sensibilização aos pais”, elaborado pela Dra. Irene Gomes;

- Implementação do projecto “Canta-me uma História” para os 2º anos de todas as escolas, projecto da autoria da Dra. Luísa Catita e implementado pela mesma em parceria com a Dra. Marta Tormenta, ambas psicólogas;
- Implementação do projecto “Science and Music – hand by hand” em parceria com a Universidade de Calgary e FPCE-UP;
- Reuniões mensais de avaliação do processo de implementação, com os professores do Projecto;

Estas são algumas, entre muitas outras medidas, que foram tomadas e actividades que estão a ser implementadas. Para este ano lectivo de 2008/2009, e dando continuidade aos projectos com a FPCE-UP, iremos proceder à elaboração e implementação do Plano de Avaliação Interna (PAI), desenvolvido pela equipa de investigadores acima referida. Com o PAI pretende-se definir indicadores, a diversos níveis, que nos permitam melhorar a implementação do projecto, para que nos anos futuros, a Expressão Musical no Porto seja uma referência a nível nacional e internacional.

Seguros de que os resultados desta investigação poderão ser úteis a outras pessoas e entidades, da mesma forma que o têm sido para nós, é com imenso orgulho que apresentamos a presente publicação do relatório final da mesma.



Ana Marjorie Pérez
(Presidente da Associação Coro Gregoriano)

I. INTRODUÇÃO

O presente trabalho é um dos produtos emanados do projecto designado “Avaliação do Impacto e da Implementação de Actividades de Enriquecimento Curricular: Domínio da Expressão Musical”, resultante da colaboração entre a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCE-UP) com a Associação Coro Gregoriano (ACG). O objectivo central da investigação realizada foi o de recolher indicadores que permitam à ACG avaliar a implementação das Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC) que esta entidade desenvolve no Domínio da Expressão Musical nas Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico do Concelho do Porto. O projecto incidiu no ano lectivo de 2007/2008 e foi estruturado em duas vertentes, correspondendo a dois estudos distintos. O Estudo 1 teve por objectivo analisar o “Impacto da AEC de Expressão Musical entre Alunos, Pais e Professores” e o Estudo 2 centrou-se na análise da qualidade do contexto de “Implementação da AEC de Expressão Musical”.

Nos capítulos III e IV apresentamos o *enquadramento formal do projecto* e a *equipa de coordenação científica e técnica*. No capítulo V traçamos as *linhas gerais do projecto de investigação*, com referência aos dois estudos realizados e ao *cronograma da sua execução* material. O capítulo VI é dedicado a uma apresentação, tão sucinta quanto possível, da extensa fase de *planeamento científico-técnico*: por exemplo, a elaboração e pré-testagem de materiais, e o procedimento utilizado nos estudos. Nos dois capítulos finais (VII e VIII) procedemos à apresentação dos Estudos 1 e 2. São abordados aspectos metodológicos que não tenham sido apresentados no capítulo VI, mas estes dois capítulos são essencialmente dedicados à apresentação e breve discussão dos resultados obtidos.

Habitualmente, e por definição, as “conclusões vêm no fim”! Queremos com isto introduzir o facto de no presente trabalho, no capítulo que se segue (II) apresentarmos em traços gerais os resultados dos estudos realizados, bem como as conclusões e proposições da equipa de investigação. Optámos por esta estrutura *invertida* com o intuito de proporcionar ao leitor uma visão geral dos resultados do projecto sem ter de “saltar por cima” dos capítulos de permeio. De todo o modo, todos os resultados a que se alude no capítulo II podem ser consultados em pormenor mais adiante pois estão devidamente identificados. Eis a razão de designarmos o capítulo que se segue de *Avanço das Conclusões e Proposições*.

II. AVANÇO DAS CONCLUSÕES E PROPOSIÇÕES

Neste capítulo procuramos proporcionar uma perspectiva de conjunto dos principais resultados dos dois estudos realizados, discutindo as suas principais implicações tendo em vista o objectivo que presidiu à sua elaboração, tal como no início foi traçado: “ (...) a produção de indicadores que permitam à ACG avaliar a implementação das Actividades de Enriquecimento Curricular no Domínio da Expressão Musical que desenvolve na Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico do Concelho do Porto”. Sempre que a relevância de determinada evidência o justifique, discutiremos as suas implicações para o projecto de implementação de AEC no domínio da Expressão Musical assegurado pela ACG. Terminaremos com uma reflexão centrada no processo de desenvolvimento do deste projecto em si mesmo, enquanto exemplo de relação entre a comunidade científica e a comunidade em que esta se inscreve.

Estudo 1: Avaliação do Impacto da AEC de Expressão Musical

Como apresentaremos nos capítulos V e VII, o primeiro estudo teve como objectivo genérico a análise do impacto das AEC de Expressão Musical que a ACG assegura junto de três grupos de intervenientes do contexto educativo: os alunos, os seus pais e os professores que asseguram as actividades. Visto no seu todo, o Estudo 1 é essencialmente um estudo sobre as atitudes e impressões formadas por aqueles alvos relativamente ao objecto social “AEC de Expressão Musical”.

Atitude dos alunos em relação à EM. Os resultados conjuntos das quatro medidas utilizadas para avaliar a atitude dos alunos em relação à EM permitem-nos concluir sem reservas que *a atitude dos alunos é positiva*. Mediante o padrão de resultados obtido, podemos mesmo qualificá-la de muito positiva. De facto, os alunos dizem-se *muito satisfeitos* com as aulas de EM, consideram que estas *introduzem novidade* na sua aprendizagem, atribuem-lhes uma *posição comparativa em relação às restantes AEC* também positiva. Estas actividades são mesmo *tema de conversa* em casa com, pelo menos, alguma frequência. Sempre que foi possível comparar a atitude dos alunos com as outras fontes relevantes, os pais e professores, verificamos que a informação facultada pelos alunos é consistente com a proporcionada por estes outros intervenientes do contexto educativo. Portanto, a ACG recolhe indicadores muito positivos relativamente à atitude dos alunos sobre as AEC que implementa.

Contudo, encontramos no padrão atitudinal globalmente muito positivo dos alunos alguns aspectos que merecem destaque e atenção por parte da ACG. Em primeiro lugar, julgamos ser importante analisar as condições que concorrem para que os alunos do agrupamento de escolas Dr. A. C. Pires de Lima, embora manifestem uma atitude positiva, se destaquem dos restantes agrupamentos de forma negativa. Embora não saibamos se a atitude destes alunos é manifesta do mesmo modo em relação às restantes actividades escolares, a ACG poderá considerar introduzir no seu quadro restrito de actuação pedagógica alterações potenciadoras da melhoria da atitude dos alunos deste agrupamento em relação à EM.

Em segundo lugar, e, em nosso entender, mais relevante, parece-nos claro que a ACG deve introduzir alterações nas práticas pedagógicas junto dos alunos dos diferentes anos lectivos. Os resultados que mostram diferenças na atitude em função do ano escolar não seriam surpreendentes se verificássemos um decréscimo ligeiro através dos anos. Ora o que se verifica é que os alunos do 2º ano escolar apresentam uma atitude ao nível dos alunos mais velhos (os do 4º ano). Este padrão repete-se em todas as medidas. A resposta pode estar nos métodos pedagógicos que são, porventura, demasiado similares com os que os professores utilizam quando o aluno se encontra no 1º ano. O “efeito motivador” da novidade destas actividades pode não ser já suficiente para os alunos do 2º ano que terão expectativas que não vêem correspondidas na sala de aula. Os resultados que mostram a existência de forte relação directa entre a “novidade” da aprendizagem e a satisfação com a actividade de EM parecem sustentar esta ideia. Sobretudo se tomarmos em linha de conta que se para os alunos do 1º ano estas duas coisas são independentes (!) para os restantes quanto mais consideram que aprendem “coisas novas” mais satisfeitos se manifestam com a EM.

Percepção do Impacto da Expressão Musical nas Competências Escolares e Desenvolvimento do Aluno. Também nesta dimensão os resultados obtidos fornecem indicadores muito positivos à ACG. Tanto os alunos como os pais e professores envolvidos consideram que a EM *potencia o desenvolvimento global do aluno* e que tem *efeitos positivos de transferência de aprendizagem* para outros domínios escolares. De todo o modo, embora o impacto percebido pelos pais a este nível seja positivo, verificamos que este é inferior ao que é reportado por alunos e professores. Em nosso entender, a ACG pode desenvolver junto dos pais actividades de promoção da importância das AEC que assegura para o desenvolvimento do aluno. Seguramente bem mais profícuo seria uma articulação entre as várias AEC neste domínio.

Percepção do Comportamento dos Alunos na Sala de Aula e do seu Impacto no Funcionamento das Actividades de Expressão Musical. Consideramos que os resultados relativamente à percepção que os alunos têm do seu comportamento na sala de aula são um dos aspectos mais marcantes do presente projecto. Este factor é apontado como um dos aspectos que mais perturba o regular desenvolvimento do processo pedagógico e, consequentemente, o sucesso escolar. Ora, em termos globais, o que o Estudo 1 mostra é que os alunos têm a percepção de que, de facto, o seu comportamento é, na melhor das hipóteses, satisfatório (“*comportamo-nos mais ou menos*”). Mais ainda, também têm a percepção de que o seu comportamento tem consequências sobre o funcionamento das actividades de EM.

Assim sendo, é nosso entendimento que estão reunidas condições positivas para que nestes contextos escolares seja levado a cabo uma intervenção integrada com os alunos sobre o seu comportamento dentro e fora da sala de aula. Trata-se de um tipo de intervenção que ultrapassa claramente a sua esfera específica de intervenção, mas não sendo possível uma actuação integrada a ACG pode, pelo menos, procurar trabalhar esta dimensão no quadro das suas actividades com os alunos.

Impacto das Actividades de Expressão Musical junto dos Pais dos Alunos. Os resultados mostram que os *pais dos alunos têm uma atitude muito favorável* em relação à EM. Consideram que têm um funcionamento adequado, estão satisfeitos com a participação do seu filho ou filha nestas actividades e têm opinião positiva sobre o docente que as assegura. Contudo, estas atitudes devem ser ponderadas pelos resultados relativos ao *grau de conhecimento* que os pais dizem ter sobre as actividades de EM. Embora não descartemos a possibilidade de haver neste resultado, como noutros, a “contaminação” pela atitude que os pais têm relativamente à escola em geral (e o mesmo podemos dizer no caso dos alunos), o facto é que os pais dizem conhecer apenas “mais ou menos” as actividades de EM. Adicionalmente, verificamos que *é através dos filhos que obtêm informação*. A escola e os outros pais não são fonte frequente de informação para os pais dos alunos. Se no caso destes últimos enquanto recurso se trata de um aspecto que escapa ao domínio de intervenção da escola (embora também o pudesse incluir), pelo contrário, parece-nos preocupante que os pais não vejam na escola uma fonte privilegiada para se informarem sobre as actividades escolares dos seus filhos.

Ainda a respeito dos pais, julgamos um resultado muito relevante o facto destes considerarem importante que o seu educando frequente a EM porque *este gosta de actividades ligadas à música*, e também porque, em seu entender, *o prepara para*

as aulas que terá mais tarde neste mesmo domínio. Obviamente, não podemos descartar destes resultados o efeito de desejabilidade social que lhes possa estar subjacente. Contudo, talvez os resultados relativos aos dois restantes motivos sejam um indicador de que este efeito não é assim tão evidente. Os pais dizem que são também dois motivos importantes para inscrever os filhos nas AEC o facto de *assegurarem a guarda dos filhos* e destas actividades *serem gratuitas*.

Estudo 2. Avaliação da Implementação das AEC de Expressão Musical

Como se desenvolve adiante (capítulos V e VIII) no Estudo 2 analisamos indicadores da qualidade da implementação das AEC de Expressão Musical, centrando-nos no ponto de vista dos professores que as implementaram. Nesse capítulo fazemos também uma caracterização da actividade destes professores no domínio da expressão musical, nomeadamente em termos de carga horária semanal, número de escolas e turmas a que leccionam. Não nos deteremos neste momento sobre estes aspectos, mas podemos destacar desde já o facto de não se verificar qualquer efeito do *padrão de actividade docente* sobre a sua opinião acerca do impacto das AEC de EM. Podemos, contudo, referir a relação directa entre a carga horária do docente numa só escola e a frequência com que são contactados pelos pais a propósito da EM. Este aspecto vem reforçar a necessidade das diligências já operadas pela ACG relativamente ao ano 2008/2009 no sentido de reduzir o quadro de docentes. Deste modo é potenciada a possibilidade de contacto entre pais e docentes.

Avaliação da Qualidade do Contexto Educativo das AEC de Expressão Musical. Para proceder a esta avaliação, partindo da literatura no domínio, desenvolvemos um instrumento composto por 73 itens organizados em seis dimensões da qualidade. Apenas faremos aqui uma apresentação sumária dos resultados mais relevantes, e sobretudo aqueles que merecem particular atenção por parte da ACG, ou da Câmara Municipal do Porto em determinadas dimensões. De todo o modo, podemos avançar o facto de que o padrão de resposta global, mesmo através das 16 sub-dimensões, variar entre a *avaliação moderada e positiva* (entre os valores 3 e 4 de uma escala de cinco pontos).

Verificámos que os professores de EM fazem uma *avaliação moderada* da *Qualidade dos Espaços, Equipamentos Escolares e Materiais Pedagógicos*. Sendo que ao que à ACG concerne, merece atenção o facto de que a avaliação menos positiva ser a relativa à sub-dimensão da *Qualidade do Equipamento e Material de EM*.

Relativamente à dimensão *Conforto e Segurança do Contexto Educativo*, verifica-se que os professores fazem uma avaliação mais negativa do *Conforto do local de trabalho*. Aliás, esta é a dimensão com avaliação mais baixa no geral, destacando-se a avaliação negativa que os professores fazem da existência de *mobiliários para guardar objectos pessoais*. No que diz respeito à avaliação da *Qualidade das Interações entre os Vários Agentes Educativos*, merece destaque o facto de os professores de EM avaliarem mais positivamente a *relação dos professores com os alunos* e *entre os professores e o pessoal não-docente*. Aliás, estas são as únicas sub-dimensões da qualidade das interações que recebem avaliação mais do que *moderada*.

Os professores consideram que as AEC de EM são *adequadas e promotoras do desenvolvimento dos alunos*, mas avaliam a sua *organização* apenas moderadamente. Questionados sobre a atitude dos restantes profissionais no contexto educativo relativamente à EM, os professores consideram que tanto os outros professores como o pessoal não-docente têm uma atitude positiva. Finalmente, os professores fazem uma avaliação globalmente positiva da sua interacção com a entidade patronal.

O Projecto AEC's enquanto Objectivação da Relação da FPCE-UP com a Comunidade

É nosso entendimento que o projecto do qual emana o presente trabalho é um exemplo claro da forma como a comunidade científica, nomeadamente a da FPCE-UP, pode estabelecer relações frutíferas com a comunidade na qual se insere. Com o estabelecimento de relações bem definidas entre as partes e os seus objectivos no projecto em questão, este tipo de colaborações facilmente são desenvolvidas enquanto mecanismos produtivos para as partes envolvidas. Mais importante ainda, podem desencadear-se outras formas de colaboração que sirvam outro tipo de interesses. Por exemplo, dando seguimento à colaboração já existente, e na sequência dos resultados do presente projecto, esta mesma equipa de investigadores realizará com a ACG trabalho de consultoria dirigido à elaboração de um Plano de Avaliação Interna (*PAI*). Em traços gerais, este plano de avaliação incluirá desde dimensões materiais e logísticas de execução (e.g. espaços, equipamentos e materiais didácticos, organização/composição de turmas, adequação de horários, etc), a dimensões relativas à qualidade da interacção no contexto

educativo. Em função dos parâmetros que venham a ser incluídos no *PAI*, a colaboração com aquela equipa de investigadores pode incluir vertentes como acções de formação/sensibilização centradas em necessidades específicas identificadas no plano, metodologias de observação não-participante, ou realização de *focus group*. Este novo projecto resulta muito directamente do trabalho realizado no Estudo 2 que adiante descreveremos.

III. ENQUADRAMENTO FORMAL DO PROJECTO

O presente projecto de investigação surge da colaboração iniciada no ano de 2007 entre a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCE-UP) e a Associação Coro Gregoriano (ACG) tanto no domínio da implementação de Actividade de Enriquecimento Curricular (AEC) por esta última, como noutras áreas de actuação das duas entidades.

Formalmente, o projecto tem dois enquadramentos distintos. Por um lado, procedeu-se ao desenvolvimento do projecto de investigação designado “Avaliação do impacto e da implementação de actividades de enriquecimento curricular: Domínio da expressão musical”. Entre outros aspectos, a sua estruturação, o planeamento da sua execução e o estabelecimento entre as partes das linhas gerais de orientação do mesmo, foram enquadrados pelo *Protocolo de Colaboração entre a Associação Coro Gregoriano e a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto*, homologado pelo Senhor Reitor da Universidade do Porto a 14 de Junho de 2007. Por outro, foi estabelecido, com início em Abril de 2008, um *Contrato de Prestação de Serviços pela FPCE-UP à ACG* que abrange a realização, por aquela primeira entidade, das funções de coordenação científica e técnica do projecto de investigação, a coordenação da execução material do trabalho de campo, e a redacção dos relatórios relativos ao projecto.

Nos termos do contrato de prestação de serviços mencionado, ficou estabelecido que, enquadrando-se nas linhas directrizes do projecto de investigação, a ACG teria a seu cargo parte substancial da execução material. Nomeadamente, a contratação de uma equipa de execução do trabalho de campo e coordenação da logística necessária a essa execução. Por seu turno, a coordenação científica e técnica do projecto pela FPCE-UP incluía a constituição e formação da equipa de execução material do trabalho de campo, a definição das metodologias e dos materiais a utilizar na investigação, a definição do processo de amostragem, a análise dos dados, redacção do relatório e apresentação pública do mesmo.

IV. EQUIPA DE COORDENAÇÃO CIENTÍFICA E TÉCNICA DO PROJECTO

A formação da equipa de investigação encarregue da coordenação científica e técnica do projecto teve como princípio director a importância de ser composta por investigadores de diferentes áreas da psicologia. A ideia subjacente a este princípio parte da constatação de que a multidisciplinaridade é um factor fundamental em projectos de investigação de psicologia aplicada (e.g., Oskamp & Schultz, 1998; Sadava, 1996). Com este intuito, constituiu-se uma equipa de investigadores especialistas nos domínios da psicologia social, da psicologia da delinquência e do comportamento desviante, e da psicologia do desenvolvimento e da educação.

A equipa é composta pelos seguintes elementos: Doutor Rui G. Serôdio, Professor Auxiliar da FPCE-UP, Mestre e Doutor em Psicologia Social; Doutora Alexandra F. Serra, Professora Auxiliar do Instituto Superior de Ciências da Saúde – Norte, Doutora em Psicologia do Comportamento Desviante; Mestre José Albino Lima, Assistente da FPCE-UP, Mestre e Doutorando em Psicologia do Desenvolvimento e da Educação. A coordenação científica e técnica do projecto são da responsabilidade de Rui G. Serôdio.

V. LINHAS GERAIS DO PROJECTO DE INVESTIGAÇÃO

Dito genericamente, o presente projecto de investigação tem como objectivo primeiro a produção de indicadores que permitam à ACG avaliar a implementação das Actividades de Enriquecimento Curricular no Domínio da Expressão Musical que desenvolve nas Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico do Concelho do Porto.

No âmbito da relação de colaboração estabelecida entre a FPCE-UP e a ACG, um dos primeiros aspectos que foi trabalhado pela equipa de investigação foi a identificação dos *constrangimentos* à realização efectiva do projecto. No presente caso, estes são de ordem diversa: vão desde a sustentabilidade financeira do projecto, a exequibilidade das metodologias definidas nos contextos escolares em questão, as implicações a nível logístico dos procedimentos de investigação elaborados, etc.

Resultado desta análise foram efectuados os ajustamentos necessários ao projecto, garantindo desvios menores às linhas directrizes gerais inicialmente estabelecidas.

Um projecto realizado neste âmbito poderia ter como objectivo estabelecer variados indicadores relativos à AEC implementada pela ACG. Contudo, uma vez analisados as condições efectivas para a sua execução – nomeadamente os aspectos que acima aventámos – definiram-se duas vertentes de estudo: (1) o impacto que as AEC têm junto dos principais agentes educativos e (2) questões relativas à sua implementação propriamente dita. Estas duas vertentes correspondem a dois estudos distintos.

Estudo 1: Avaliação do Impacto da AEC de Expressão Musical entre Alunos, Pais e Professores

Na primeira vertente, o projecto define como objecto de estudo a avaliação do impacto da introdução das AEC nas práticas educativas. Estas actividades extracurriculares, realizadas em contexto escolar, foram concebidas enquanto dispositivo promotor da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças que frequentam o 1º ciclo do Ensino Básico. Assim, é nosso entendimento que o principal agente educativo junto do qual deve ser avaliado o impacto das AEC é o próprio aluno. Sendo as AEC's definidas enquanto “...concretização de projectos de enriquecimento curricular e de implementação do conceito de escola a tempo inteiro” (cf. Ministério da Educação, Despacho 12591.2006), no sentido em que se pretende que sejam potenciadoras do desenvolvimento pessoal no contexto escolar, então parece-nos imprescindível avaliar o impacto psicossocial que elas têm nos alunos.

No seu todo, podemos considerar que este estudo é essencialmente um estudo sobre as atitudes de vários intervenientes no contexto escolar relativamente ao objecto social “AEC: Expressão Musical”. A título de exemplo, no Estudo 1 do presente projecto, avaliamos em que medida os alunos percebem as AEC como uma mais-valia, qual o seu grau de satisfação por participarem nas AEC, a sua percepção do contributo que estas têm para o seu desenvolvimento, a relevância que lhes atribuem no contexto das restantes actividades escolares, etc. Estes mesmos aspectos são avaliados junto de outros agentes educativos cujo papel na qualidade e impacto efectivos das AEC's é fundamental: os pais dos alunos e os professores que asseguram as AEC. Naturalmente, outros agentes deviam ser incluídos para uma abordagem mais abrangente, mas a sua inclusão não era conciliável com as condições próprias deste projecto, a que aludimos acima.

Estudo 2: Avaliação da Implementação da AEC de Expressão Musical

Na segunda vertente do projecto focamos a avaliação de aspectos que a equipa considera indicadores relevantes da qualidade, no sentido lato, da implementação das AEC no domínio da Expressão Musical. Esta análise corresponde ao Estudo 2 do projecto. Neste abordam-se factores como, por exemplo, os recursos materiais disponíveis e sua utilização, os espaços do exercício pedagógico, a formação dos animadores das AEC, a coordenação/organização, o clima de aprendizagem ou a aspectos relacionais na interacção animador-aluno.

A realização dos Estudos 1 e 2, genericamente descritos acima, implicou o desenvolvimento de múltiplas metodologias de investigação que fossem adequadas tanto aos diferentes objectos de estudo definidos, como aos diferentes participantes na investigação (alunos, pais e professores de AEC). Este foi um dos aspectos em que a multidisciplinaridade da equipa de investigação se revelou fundamental.

Definição da Relação entre a Equipa de Investigação e a Entidade Promotora

Foi claramente estabelecido na relação de colaboração entre a equipa de investigação e a ACG que a exequibilidade material do projecto não poderia colocar em questão a sua qualidade científico-técnica. Assim, alguns aspectos inicialmente previstos foram secundarizados em virtude de condicionalismos próprios deste tipo de projectos.

Em momento algum do processo foi posto em causa o carácter de independência da equipa de investigação constituída pela FPCE-UP no exercício das suas competências. Ou seja, a estreita articulação e colaboração das partes envolvidas salvaguardou sempre este preceito deontológico, fundamental na investigação de programas ou projectos de intervenção (e.g. McCreary, 1996; Pancer, 1996) análogos ao que a ACG vem desenvolvendo.

Cronograma da Execução do Projecto

Nesta secção fazemos uma apresentação esquemática das etapas de planificação e execução material do projecto. São apresentados separadamente os cronogramas relativos ao Estudo 1 e Estudo 2.

Como pode constatar-se na Figura 1, ambos os estudos têm três etapas de execução. Os conteúdos de cada dessas etapas, em cada um dos estudos, são no presente relatório apenas designados genericamente.

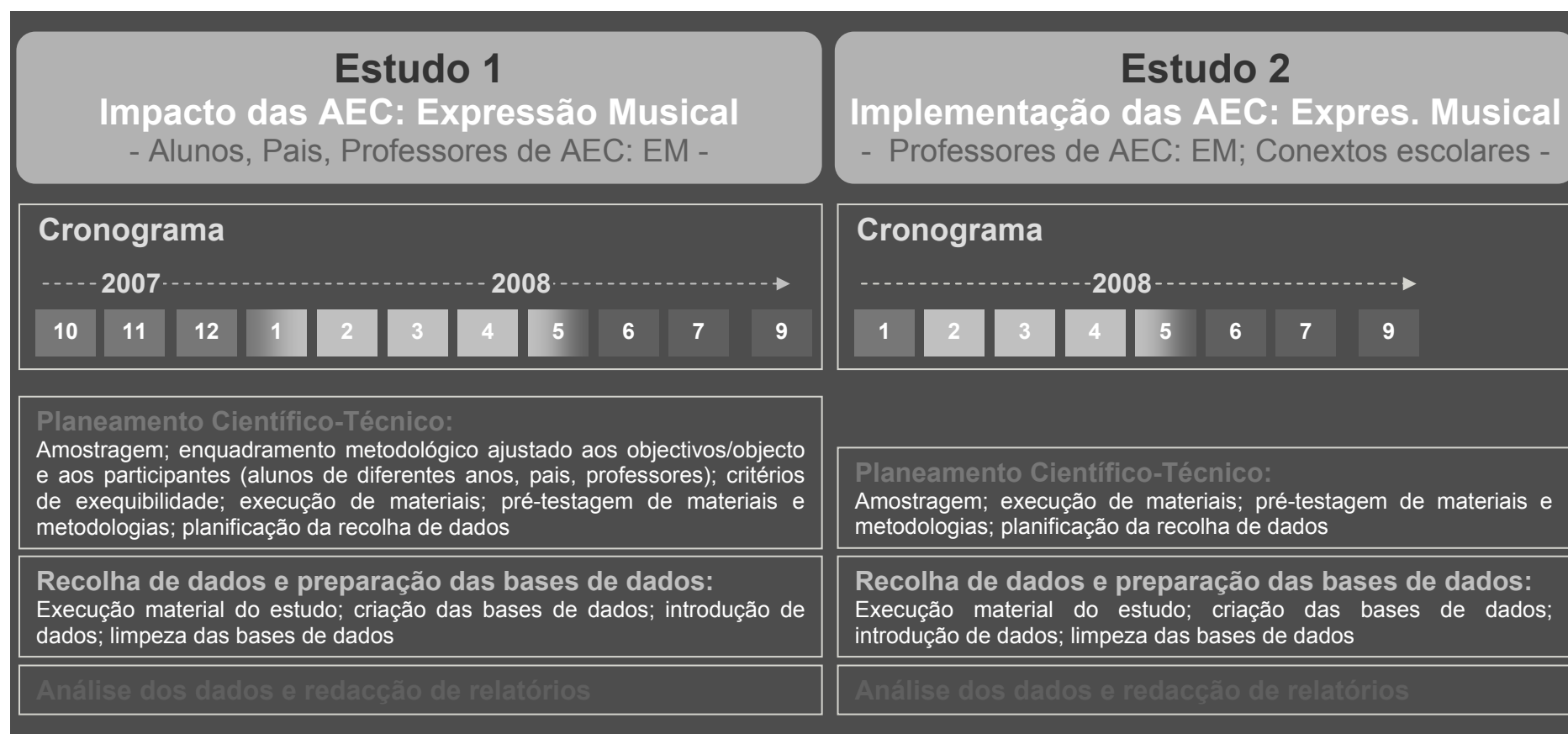


Figura 1. Cronogramas de execução do Estudo 1 e do Estudo 2

VI. PLANEAMENTO CIENTÍFICO-TÉCNICO

Nesta secção apresentamos sumariamente o trabalho correspondente à fase do projecto que designámos de “Planeamento científico-técnico”. Esta descrição, embora mais centrada no Estudo 1, aplica-se de igual modo ao Estudo 2.

A fase de planeamento é composta pelas seguintes etapas: (1) elaboração dos materiais a utilizar no projecto; (2) pré-testagem destes materiais; (3) processo de amostragem; (4) elaboração de um cronograma de execução material do trabalho de campo. Algumas destas etapas têm carácter marcadamente de trabalho relativo às metodologias e técnicas de investigação enquanto outras incidem essencialmente nos aspectos logísticos da execução material do projecto. Abaixo apresentamos os aspectos essenciais de cada uma destas rubricas.

Elaboração dos Materiais

Parte significativa desta fase do projecto foi dedicada à elaboração dos questionários que foram administrados aos diferentes participantes: alunos dos 1º e 2º anos de escolaridade, alunos dos 3º e 4º anos, pais dos alunos e professores de AEC: EM. Neste processo presidiram os seguintes critérios-base: (1) adequação da linguagem utilizada aos participantes das três categorias; (2) inteligibilidade do procedimento de resposta às questões; (3) garantir o máximo de “comparabilidade” dos dados recolhidos nas três categorias; (4) delinear um processo de “emparelhamento” aluno-pai/mãe que, sendo eficaz, assegure o anonimato dos respondentes. Foi também contemplado um aspecto de ordem logística que representa um condicionamento importante à execução material do projecto: *todo o processo de administração dos questionários aos alunos devia decorrer no período de uma aula de Expressão Musical.*

Do processo de adequação da linguagem dos questionários e da inteligibilidade do procedimento de resposta às questões dos mesmos, resultou a opção por questionários diferentes para os alunos dos dois primeiros anos e para os dos restantes anos. O questionário destinado aos alunos mais novos difere do dos alunos dos 3º e 4º anos essencialmente em dois aspectos: é consideravelmente mais curto e recorre a procedimentos de resposta compreensíveis por crianças destas idades. De todo modo, as questões que constam do questionário dos alunos dos 1º e 2º anos estão presentes com a mesma formulação no questionário

dos mais velhos, mas neste último, como veremos adiante, o procedimento de resposta é diferente. Procedeu-se desta forma, para garantir a máxima “comparabilidade” possível entre os dados dos respondentes.

O questionário destinado aos pais foi elaborado partindo destes mesmos princípios. Assim, encontramos neste questionário um conjunto de variáveis que também estão presentes nos questionários dos alunos. A similitude é maior com o questionário dos alunos dos 3º e 4º anos, simplesmente por este ser mais extenso. Para garantir o emparelhamento dos dados dos pais com os respectivos filhos, mantendo o anonimato de ambos, elaborou-se uma codificação que foi inscrita em cada questionário. Esta codificação é *conhecida apenas pela equipa de investigação*.

O constrangimento do tempo disponível para a administração dos questionários aos alunos que acima mencionámos teve como consequência mais relevante o número de questões que acabaram por ser incluídas na versão final dos questionários dos alunos. Em concreto, enquanto o questionário dos alunos dos 3º e 4º anos é composto por 14 questões, o dos alunos mais novos tem 7 questões. Como veremos adiante, a pré-testagem destes materiais revelou que ambos os questionários foram exequíveis no tempo disponível numa aula de Expressão Musical.

A diferença mais substancial entre as duas formas de questionários para os alunos não é o seu número de questões mas sim o procedimento de resposta às mesmas. Enquanto os alunos mais velhos responderam à maioria das questões utilizando o que habitualmente se designa por *escala de auto-relato*, que, neste caso, apresenta 5 opções de resposta variando em intervalos equivalentes da esquerda para a direita (do ponto 1 ao 5 da escala), os alunos mais novos utilizam um procedimento mais simples e adequado à sua idade. De facto, o procedimento de resposta ao questionário dos alunos dos 3º e 4º anos pouco difere do dos pais ou dos professores de EM. A diferença essencial consiste no facto de que na escala de cinco pontos utilizada com os alunos se associar a cada uma das cinco possibilidades de resposta da escala um círculo de tamanho também ele crescente da esquerda para a direita.

No questionário dos alunos dos 1º e 2º anos a generalidade das questões (6 das 7 questões) tem como procedimento de resposta também uma escala, mas esta apenas com 3 opções possíveis. Optámos por este procedimento por ser o que garantia, à partida, menor dificuldade de resposta numa administração realizada em grupo. Para cada uma das questões foi descrito pela

pessoa que procedeu à administração do questionário as três opções de resposta. Como no caso dos alunos mais velhos, estas também estão organizadas num gradiente de importância ou valor. Pela familiaridade que as crianças destas idades já têm com este objecto, a cada uma das três opções de resposta foi associada uma das três cores do semáforo: vermelho, amarelo e verde. De tal forma que, por exemplo, o vermelho é associado à ausência, ou a não gostar de algo, enquanto o verde é associado à sua presença, ou a gostar muito de algo. A cor amarela associa-se, por exemplo, à presença ocasional (“algumas vezes”) ou a gostar “mais ou menos”.

Na prática, cada um dos “rótulos” das três cores corresponde aos pontos 1, 3 e 5 das questões equivalentes do questionário dos alunos mais velhos, dos pais ou dos professores de AEC. Para assinalarem a sua resposta, os alunos dos 1º e 2º anos receberam círculos autocolantes com cada uma das três cores, devendo colocar a cor correspondente à sua resposta no local respectivo do questionário. Na Figura 2 apresentamos, a título de exemplo, a questão equivalente colocada aos alunos dos 1º e 2º anos, aos alunos dos 3º e 4º anos, aos pais e aos professores.

A

1 - Gostas das aulas de Música?

B

1 - Gostas das aulas de Música?

Não gosto nada Gosto pouco Gosto mais ou menos Gosto Gosto muito

C

1 - Acha que o(a) seu(sua) filho(a) gosta das aulas de Música?

Não gosta nada Gosta pouco Gosta mais ou menos Gosta Gosta muito

D

1 - Fazendo uma apreciação global, acha que os alunos gostam das aulas de EM?

Não gostam nada Gostam pouco Gostam mais ou menos Gostam Gostam muito

Figura 2. Exemplo de uma questão equivalente utilizada no questionário dos alunos dos 1º e 2º anos (A), no dos alunos do 3º e 4º anos (B), no dos pais (C), e no dos professores de AEC: EM (D).

Pré-testagem dos Questionários e Procedimento

Uma vez finalizadas as versões preliminares de cada um dos quatro questionários, procedemos à sua pré-testagem tendo em vista os critérios-base enumerados na secção anterior. Os questionários destinados aos pais e professores foram submetidos a uma reflexão falada com adultos e não levantaram questões relevantes. Não vamos, portanto, apresentar este procedimento.

No caso dos questionários destinados aos alunos o processo de pré-testagem foi mais elaborado e descrevêmo-lo abaixo nas suas linhas gerais. Para levar a cabo este processo escolhemos duas turmas de alunos que não haviam sido incluídas no processo de amostragem do Estudo 1 que apresentamos mais adiante.

Seleção dos participantes. Considerando os condicionamentos próprios do projecto, nomeadamente de recursos humanos existentes para a execução material da investigação, bem como a logística acrescida que isso implicaria, decidimos não incluir na pré-testagem turmas de alunos dos 2º e 4º anos. O pressuposto na base desta decisão foi o de pré-testar as duas versões dos questionários com turmas dos anos que, à partida, seriam as que poderiam apresentar mais dificuldades a responder aos mesmos. Isto é, os alunos do 1º e 3º anos, respectivamente para cada versão,

Sendo o propósito essencial desta fase analisar em que medida os materiais elaborados se adequam aos objectivos do presente projecto e aos participantes envolvidos, não era relevante fazer a pré-testagem recorrendo a um grande número de alunos. De facto, nesta fase, a análise dos resultados obtidos é um aspecto secundário. Pelo contrário, era fundamental que os dois momentos de administração oferecessem condições para que o profissional responsável pudesse observar a forma como o processo decorria, bem como realizar uma reflexão falada com os alunos acerca de potenciais dificuldades que estes apresentassem. Por esta razão, escolheram-se duas turmas de tamanho inferior às que fazem parte da amostra do projecto: uma com 8 alunos (1º ano) e outra com 12 alunos (3º ano).

Para fazer chegar aos pais o questionário que lhes era destinado, optámos pelo procedimento de o enviar pelo respectivo filho ou filha. Sendo explicitado na apresentação e instruções do respectivo questionário a forma como o deviam fazer chegar à equipa de investigação. Naturalmente, reforçámos o anonimato da sua participação e a confidencialidade dos dados recolhidos.

Contexto da pré-testagem. Garantimos também que o contexto de administração dos questionários na fase de pré-testagem seria equivalente ao que se verificaria na fase de recolha de dados: no decurso de aula regular de Expressão Musical.

Procedimento. Na pré-testagem dos materiais, efectuou-se também o mesmo relativamente ao procedimento geral do estudo. Uma vez que descrevemos o procedimento aquando da apresentação do Estudo 1, remetemos para a secção respectiva mais adiante.

Análise do Processo de Pré-Testagem

Como mencionámos acima, nesta fase a análise dos dados recolhidos em cada um dos questionários foi um aspecto secundário. Portanto, optámos por não apresentar quaisquer resultados, os quais seriam de relevância questionável devido ao número de participantes. Pelo contrário, a análise ao “processo” de resposta aos questionários foi um aspecto essencial. Mediante a sinalização de aspectos potencialmente condicionadores da qualidade do estudo, foram operadas modificações tanto nos materiais como no procedimento utilizado no Estudo 1.

Nesta análise incidiremos nos seguintes critérios: (1) compreensão do objectivo e das instruções gerais do questionário; (2) compreensão de cada uma das questões e respectivo procedimento de resposta; (3) dúvidas assinaladas pelos participantes na reflexão falada; (4) exequibilidade no tempo disponível para tal; (5) observação pela experimentadora dos aspectos procedimentais; (6) análise e reflexão da equipa científico-técnica sobre os dados recolhidos.

No que diz respeito à *compreensão do objectivo do estudo e instruções gerais* relativas ao procedimento de resposta, não foram observadas pela experimentadora, nem assinaladas pelos alunos, quaisquer dificuldades. Pelo contrário, relativamente à *compreensão das questões e respectivo procedimento de resposta*, verificou-se na reflexão falada que alguns alunos, de ambas as turmas, mas em maior número na do 1º ano, tiveram dificuldade em compreender uma questão comum aos dois questionários. Contudo, eram capazes de responder uma vez lida a escala de resposta. A explicação pode residir no nível de abstracção que está implícito na questão: “*Desde que tens estas aulas, passaste a gostar mais ou a gostar menos de música?*”. Na versão

utilizada no Estudo 1, optámos pela eliminação desta questão, substituindo-a por uma outra que se havia excluído desta primeira versão.

Os alunos do 3º ano apresentaram também dificuldades numa questão, não pelo seu conteúdo, mas pela sua redacção que incluía uma palavra cujo significado nem todos os alunos conheciam: *“Achas que a maneira como a tua turma se comporta nas aulas de Música prejudica ou ajuda o trabalho do professor na sala?”*. Concretamente, nem todos compreendiam o significado de “prejudicar”, apenas o identificavam pela oposição a “ajudar”, como era sugerido na escala de resposta. Desta feita, reformulou-se a questão que surge em formato distinto na versão final do Estudo 1. À parte o que acima apontámos, os alunos não assinalaram outras dificuldades relevantes, directamente relacionadas com o questionário ou com o procedimento utilizado.

Da observação realizada pela psicóloga responsável pela administração dos questionários resultaram várias informações relevantes para as reformulações de menor ou maior escala operadas nos questionários (como as que acima assinalámos), mas também de aspectos relativos ao procedimento. Na generalidade, os problemas verificados não se relacionam com o questionário ou o procedimento em si mesmo, mas com aspectos prévios que dizem respeito à dinâmica habitual da sala de aula. Efectuámos também pequenos ajustes ao procedimento baseados nesta observação. Por exemplo, optámos pela ilustração no quadro da sala de aula do “aparato” de resposta às questões: no caso dos alunos mais velhos desenhavam-se com círculos de tamanho crescente, no caso dos mais novos eram desenhados círculos de três cores.

Outro aspecto relevante foi o de aferir em que medida os alunos eram capazes de responder ao questionário no tempo disponível para tal, sem exercer qualquer forma de pressão nesse sentido. De facto, em ambas as turmas o tempo de administração ficou abaixo do tempo limite previsto. Portanto, a extensão do questionário não seria, em circunstâncias normais, um problema.

Finalmente, a equipa de investigação fez uma análise aos dados recolhidos. O nosso intuito não era o de analisar quaisquer resultados nas diferentes medidas, mas sim o de verificar aspectos fundamentais como a (1) variabilidade dos dados através das questões, (2) o número de não respostas, ou (3) a utilização dos vários níveis de resposta das escalas. Isto tanto no que diz respeito aos alunos como aos pais. Numa apreciação geral, esta análise revelou que nos três questionários, e através dos 25

participantes, apenas se verificaram 5 não respostas (duas no mesmo participante) e que em nenhuma das questões dos três questionários se verificou a utilização restrita de um dos “extremos da escala” ou de uma das opções de resposta. Verificou-se também que, no caso do questionário dos alunos do 1º ano, todos os 8 alunos utilizaram as três opções de resposta possíveis. Isto é, utilizaram as três “cores” que estão associadas aos níveis de resposta. Este é um indicador importante da independência entre o factor “escala” e o factor “cor” da medida construída.

No que concerne o questionário dos pais apenas merece destaque um aspecto que poderia ter-se revelado um problema relevante na execução do projecto: a taxa de devolução dos questionários. Dos 12 questionários que foram entregues apenas 5 foram devolvidos. Ou seja, uma taxa de cerca de 42%.

VII. ESTUDO 1: AVALIAÇÃO DO IMPACTO DA AEC DE EXPRESSÃO MUSICAL

Procedemos agora à apresentação do que designámos por “Estudo 1: Avaliação do impacto da AEC de Expressão Musical”. Como referimos anteriormente, definimos como objecto deste estudo a análise ao impacto que têm as AEC de Expressão Musical asseguradas pela Associação Coro Gregoriano junto de três grupos de actores sociais do contexto educativo: os alunos que as frequentam, os respectivos pais e os professores que asseguram estas actividades extracurriculares.

Num primeiro momento iremos traçar os aspectos essenciais da metodologia empregue no estudo, nomeadamente no que concerne a *amostra* e o *processo de amostragem*, o *procedimento* utilizado na execução material do projecto. Seguidamente, faremos a apresentação e breve discussão dos *resultados* do estudo.

Método

Amostra e Processo de Amostragem

Processo de Amostragem. A selecção dos participantes do Estudo 1 teve por base um procedimento de amostragem aleatória estratificada, considerando os seguintes critérios - ou *variáveis de estratificação* - por ordem de entrada na definição dos vários *estratos*: *agrupamento escolar*, *escola* e *ano escolar*. Este procedimento foi utilizado apenas para a constituição da amostra dos alunos. Uma vez seleccionada a amostra teórica da população dos alunos, estaria, por definição, seleccionada a dos respectivos pais.

Como será descrito adiante, os questionários foram respondidos pelos alunos durante um período lectivo correspondente a uma aula de Expressão Musical. Portanto, sendo a sua administração em grupo, a aleatoriedade da inclusão de cada participante está limitada à escolha aleatória da turma a que pertence. Acrescente-se ainda que o processo de selecção aleatória das escolas de cada agrupamento teve que ser ponderado por dois aspectos igualmente importantes. O primeiro está relacionado com os constrangimentos próprios da execução material do trabalho de campo: foram excluídas do processo de amostragem as turmas

que se sabia de antemão que tinham menos de 10 alunos pois representavam um custo elevado na razão entre recursos de investigação empregues e número de participantes recolhidos. De todo o modo, estas turmas eram, mesmo assim, em número muito reduzido. O segundo aspecto é relativo a preceitos éticos e deontológicos definidos de antemão para o projecto: considerámos fundamental assegurar a impossibilidade de identificação precisa de turmas e, consequentemente, dos respectivos professores. Por esta razão, excluíram-se do processo de amostragem os agrupamentos com apenas uma escola.

No que diz respeito à população dos *professores de Expressão Musical*, o objectivo era conseguir uma amostra de pelo menos 50%. Ainda em linha com o objectivo que acabámos de apontar, decidimos não proceder ao “emparelhamento” dos professores com o agrupamento ou escola onde lecciona. Uma vez que na maioria dos casos apenas um professor assegura as AEC de Expressão Musical na escola, ou mesmo no agrupamento, procedendo dessa forma, deixaria de se garantir o anonimato do professor respondente. Por esta razão, optou-se por recolher os questionários dos professores durante uma das reuniões mensais a que todos devem comparecer. Portanto, em teoria, poderíamos mesmo vir a trabalhar os dados da população-alvo e não uma amostra dela seleccionada. Neste caso, seria sempre uma *amostra por conveniência*.

Amostras teóricas. Aplicando o processo de amostragem acima descrito, foi seleccionada uma amostra que abrangia 11 agrupamentos, 22 escolas e 34 turmas. A *amostra de alunos* prevista seria de $N = 575$, distribuídos de forma equitativa pelos 4 anos de escolaridade: 1º ano, $n = 143$; 2º ano, $n = 132$; 3º ano, $n = 161$; 4º ano, $n = 139$.¹ A *amostra de pais* é constituída a partir da dos alunos, portanto, seria solicitada a participação de tantos pais quantos os alunos que efectivamente participassem no estudo. Prevendo uma taxa de devolução de questionários dos pais na ordem dos 50%, seria expectável uma amostra de pais de cerca de $N = 280$. Se tomássemos como referência os 43% de retorno da fase de pré-testagem seria espectável um efectivo em torno de $N = 250$.

A *amostra dos professores de EM* seria sempre dependente do número de professores presentes no momento de administração do questionário. Contudo, seria sempre espectável um efectivo superior a $N = 30$ ($\cong 50\%$).

¹ Tomando por referência os valores divulgados pela Câmara Municipal do Porto, a amostra teórica corresponde a 10.13% da população de alunos do primeiro ciclo que frequentou as AEC (5.686 alunos; fonte <http://www.cm-porto.pt/gen.pl?p=stories&op=view&fokey=cmp.stories/656>).

Amostras efectivas. Relativamente à amostra teórica dos alunos, assegurou-se a participação de 75.3% dos alunos previamente seleccionados ($N = 433$). Este valor deve-se, por um lado, à flutuação normal da comparência dos alunos nas aulas, mas também devido ao diferencial que se verificou entre os valores facultados para o número de alunos por turma aquando do processo de amostragem e aqueles que efectivamente frequentavam as AEC de Expressão Musical na altura de recolha dos dados. Podemos verificar no Quadro 1 que a *amostra efectiva dos alunos* apresenta distribuição equitativa em função de Sexo, $\chi^2 (1, N = 426) < 1$, e do Ano de Escolaridade, $\chi^2 (3, N = 433) = 2.35, ns$. Podemos verificar ainda que o Sexo se distribui equitativamente através dos anos de escolaridade, $\chi^2 (3, N = 426) = 4.32, ns$.² A idade dos alunos varia entre os 6 e os 14 anos ($M_{Global} = 7.90, DP = 1.40$) verificando-se, naturalmente, diferenças significativas entre todos os anos de escolaridade, $F (3, 422) = 440.30, p < .001, \eta^2 = .76$.

No que diz respeito à *amostra efectiva dos pais*, responderam ao questionário que lhes foi enviado pelos 433 alunos o total de $N = 267$ pais, com idades compreendidas entre os 19 e os 59 anos ($M = 36.17, DP = 6.94$).³ Ou seja, obtivemos uma taxa de devolução de cerca de 62%, um valor muito superior ao valor esperado inicialmente. A larga maioria dos inquéritos aos pais foi respondida pela mãe ($n = 192$), sendo apenas 50 deles respondidos pelo pai do aluno (20.7%).⁴ Como pode verificar-se no Quadro 1, a distribuição do Sexo do pai que respondeu ao inquérito é equitativa através dos anos de escolaridade dos respectivos filhos, $\chi^2 (3, N = 242) = 5.17, ns$, embora, obviamente, seja sempre muito superior o número de mães.

A *amostra dos professores de EM* é composta por 15 participantes do sexo masculino e 31 do sexo feminino ($N = 46$), com idades compreendidas entre os 20 e os 41 anos ($M = 26.67, DP = 5.06$).

² Não consta a informação sobre o sexo de 7 dos alunos.

³ Não consta a informação sobre a idade de 28 dos pais.

⁴ Não consta a informação sobre o sexo de 25 dos pais.

Quadro 1.

Distribuição das amostras dos alunos e dos pais em função de Sexo e de Ano de Escolaridade do Aluno

<i>Amostra dos Alunos</i>	Ano de Escolaridade do Aluno				
	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	
Feminino	46	42	62	57	207
Masculino	50	62	56	51	219
Total	96	104	119	108	426

<i>Amostra dos Pais</i>	Ano de Escolaridade do Aluno				
	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	
Feminino	54	42	50	46	192
Masculino	8	17	15	10	50
Total	62	59	65	56	242

Procedimento

O procedimento de administração dos questionários foi, no essencial, semelhante para os alunos mais novos e mais velhos. Em ambos os casos, a investigadora iniciou a sessão com uma apresentação do objectivo do estudo seguida da forma como iriam participar. Entre outros aspectos, recorrendo a linguagem adequada à audiência, salientou-se questões relativas ao anonimato e à confidencialidade das respostas de cada aluno, bem como a importância de cada um dar a sua opinião pessoal. Foi reforçado o facto de não se tratar de um teste onde existem respostas certas ou erradas.

Uma vez distribuídos os questionários, foram descritos os aspectos essenciais relativos ao procedimento de resposta. Nomeadamente, o facto de tanto as questões como as opções de resposta serem lida em voz alta. Foi ainda utilizada uma questão de treino para explicitar o aparato de resposta que os alunos deviam utilizar. Durante a sessão ficaram na sala de aula apenas os alunos e a experimentadora.

No final da sessão, era entregue a cada aluno um envelope com o questionário destinado aos pais, explicando-lhes o que deviam fazer com ele.

No caso da *amostra dos professores de EM*, como referido, a administração dos questionários realizou-se aquando de uma reunião mensal do grupo de docentes. A pessoa encarregue do processo foi a mesma psicóloga que realizou o trabalho com os alunos.

Resultados

Atitude dos Alunos em Relação às Aulas de Expressão Musical

Nesta secção fazemos uma caracterização da atitude que os alunos têm em relação às aulas de EM. Em algumas das medidas utilizadas, iremos contrastar essa atitude com a percepção que dela têm os respectivos pais e professores de Expressão Musical. Analisamos também o efeito moderador dos factores considerados no estudo: por exemplo, o sexo e ano escolar do aluno, ou o agrupamento que frequenta. Como não é exequível entrar no mesmo modelo de análise aqueles três factores, o efeito de Agrupamento (relembremos que são 11 agrupamentos escolares) será sempre considerado num modelo de ANOVA simples. Os factores Ano Escolar e Sexo serão introduzidos num mesmo modelo ANOVA.

Satisfação dos alunos em relação à EM. Questionámos os alunos sobre a sua satisfação com as aulas de EM: “Gostas das aulas de Música” (1 = *Não gosta nada*, 5 = *Gosto muito*). Como ilustramos na Figura 3, no seu todo, os alunos mostram-se satisfeitos com as aulas de EM, $M = 4.40$, $DP = 1.06$.⁵

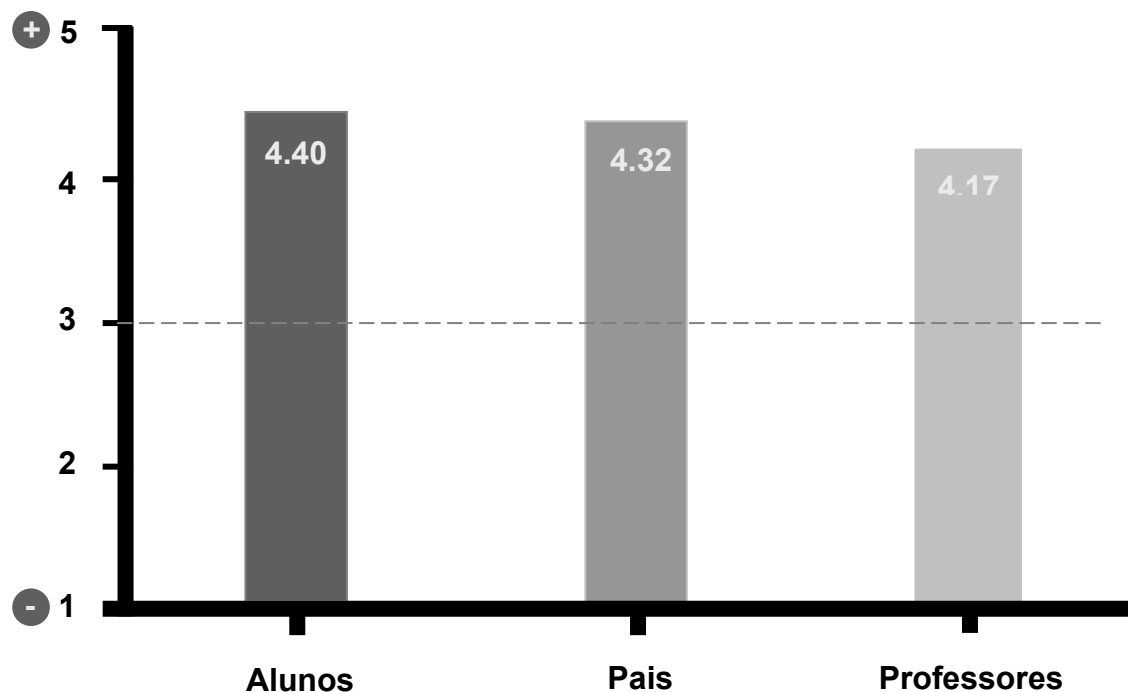


Figura 3. Satisfação dos alunos em relação às aulas de EM, na perspectiva dos próprios alunos e na perspectiva dos pais e professores

Foi também solicitado aos pais dos alunos e aos professores de EM que indicassem a sua percepção da atitude dos alunos relativamente às aulas de EM. Como pode também verificar-se na Figura 3, a opinião dos pais é consistente com a dos respectivos filhos ($M = 4.32$, $DP = 0.75$; $F_{1, 688} = 1.10$, *ns*). Ou seja, assumindo que os pais obtêm informação sobre as aulas de EM

⁵ Comparação com o valor 3 da escala (3 = “Gosto mais ou menos”), $t(426) = 27.15$, $p < .001$.

essencialmente através dos alunos (o que se confirmará numa secção mais adiante), o que estes reportaram no presente estudo é similar à impressão que transmitem em casa aos seus pais: gostam das aulas de EM.⁶

Considerando a percepção que os professores de EM têm da atitude dos seus alunos relativamente às “aulas de Música”, verificamos que esta também não difere significativamente da que foi reportada por aqueles, $M = 4.17$, $DP = 0.77$ ⁷: ou seja, os professores de EM têm a percepção de que os alunos estão satisfeitos com as suas aulas.⁸

Variação da satisfação dos alunos através dos agrupamentos. Uma ANOVA simples entrando o Agrupamento escolar revelou a existência de diferenças significativas entre vários agrupamentos, $F(9, 405) = 6.80$, $p < .001$, $\eta^2 = .13$.⁹ Como pode verificar-se na Figura 4, no padrão de médias dos 11 agrupamentos destaca-se o grau de satisfação dos alunos das escolas seleccionadas do agrupamento Dr. Augusto C. Pires de Lima que é significativamente inferior ao dos alunos dos restantes agrupamentos. De qualquer forma, os alunos deste agrupamento exibem uma atitude favorável em relação à EM (comparação com valor 3 da escala, $t_{45} = 2.04$, $p = .047$).

Entre os restantes agrupamentos a atitude em relação à EM é muito favorável, diferenciando-se um grupo de três agrupamentos (Ramalho Ortigão, Leonardo Coimbra e Eugénio de Andrade) dos restantes. De todo o modo, todos estes 9 agrupamentos têm uma atitude muito favorável em relação EM. Embora seja colocada fora desta análise estatística, a amostra do Cerco também apresenta uma atitude muito favorável.

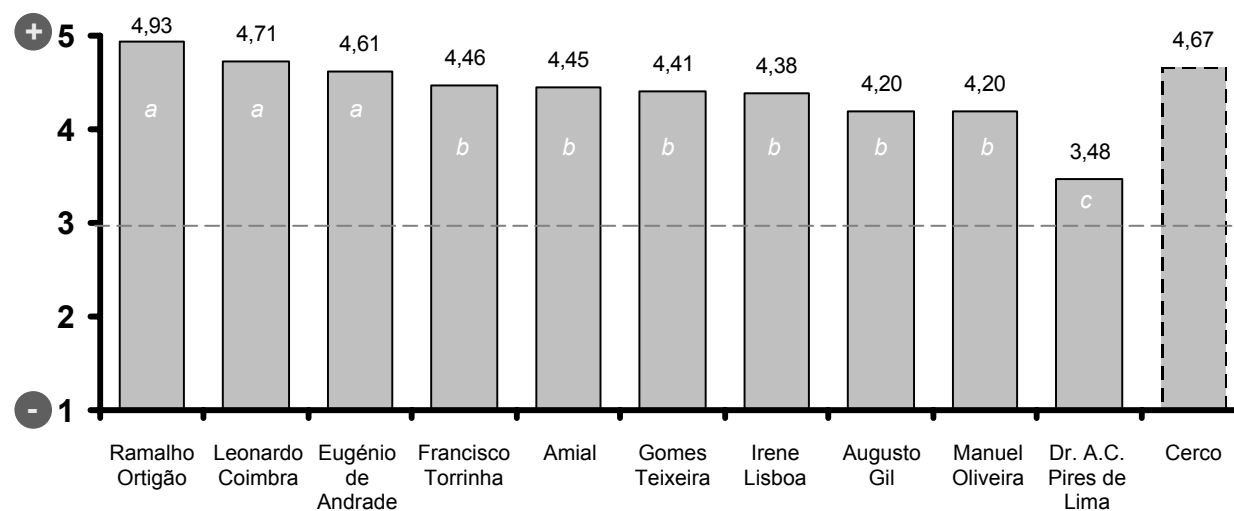
Contrariamente ao que se verifica entre os alunos, verificamos que a opinião dos pais acerca da satisfação dos filhos não varia em função do agrupamento em que estes frequentam a escola, $F(9, 246) = 1.70$, ns .

⁶ Comparação com o valor 3 da escala, $t(262) = 28.55$, $p < .001$.

⁷ Comparação com o valor 3 da escala, $t(45) = 10.35$, $p < .001$.

⁸ A diferença de tamanho entre as amostras dos professores de EM ($n = 46$) e as de alunos ($n = 433$) e pais ($n = 276$) invalida a comparação entre elas. Para o efeito realizamos múltiplas comparações criando 9 sub-amostras aleatórias de alunos (n entre 46 e 48) e 5 sub-amostras de pais (n entre 51 e 54). As análises não revelaram quaisquer diferenças significativas entre sub-amostras de alunos e de pais na comparação com os professores (respectivamente, maior efeito $F_{1, 90} = 2.18$, ns e $F_{1, 96} = 2.04$, ns).

⁹ Embora se apresente na figura a média do agrupamento do Cerco, este grupo não foi considerado na análise pelo facto de apresentar um efectivo muito inferior aos restantes agrupamentos ($n = 12$).

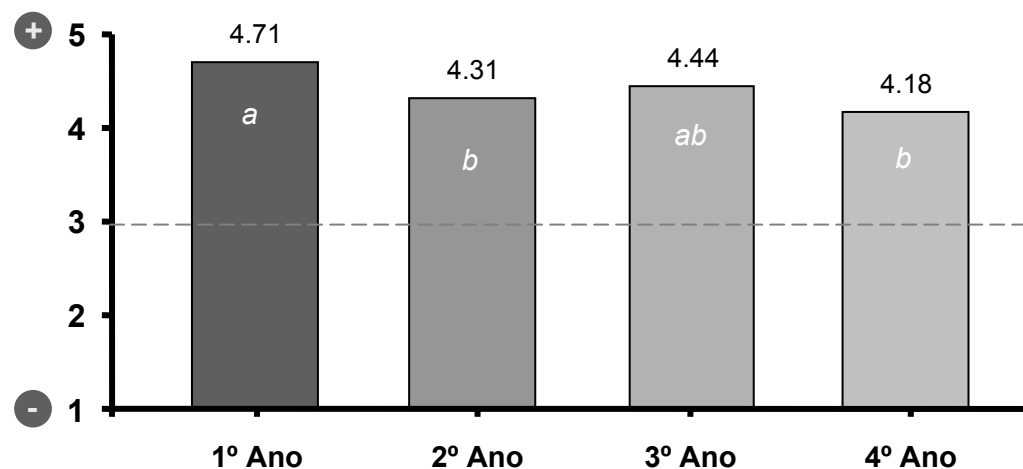


Nota: Caracteres diferentes indicam diferenças significativas a $p < .05$.

Figura 4. Satisfação dos alunos em relação às aulas de EM em função do Agrupamento

Varição da satisfação dos alunos em função do sexo e ano escolar. A ANOVA sobre a satisfação dos alunos revelou efeitos significativos de Sexo, $F(1, 418) = 7.29$, $p = .007$, $\eta^2 = .02$, e de Ano Escolar, $F(3, 418) = 4.64$, $p = .003$, $\eta^2 = .03$. A interação entre os factores não é significativa, $F(3, 418) < 1$.

O efeito de Sexo indica que as raparigas, $M = 4.54$, $DP = 0.89$, dizem gostar mais das aulas de EM do que os rapazes, $M = 4.27$, $DP = 1.20$. Por seu turno, as diferenças entre anos escolares mostram que, como se ilustra na Figura 5, os alunos do primeiro ano dizem gostar mais das aulas de EM do que os restantes, exceptuando os do 3º ano. De facto, os alunos que se dizem menos satisfeitos são os do 2º e 4º anos, mas também não diferem do nível de satisfação dos do 3º ano.



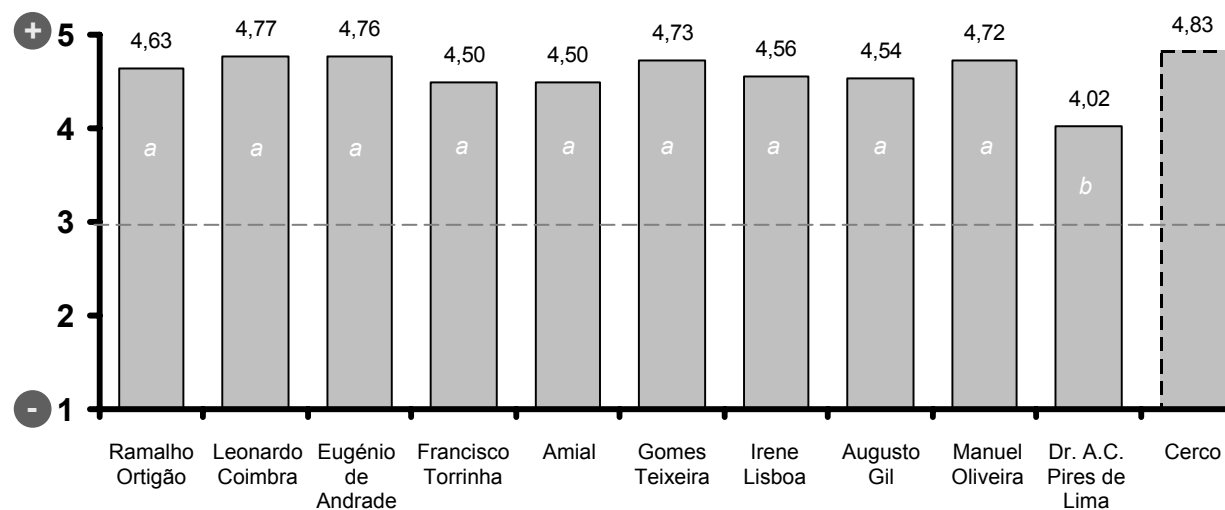
Nota: Caracteres diferentes indicam diferenças significativas a $p < .05$; [†], na comparação 1º/3º ano, $p = .05$.

Figura 5. Satisfação dos alunos em relação às aulas de EM em função do Ano Escolar

Não podemos deixar de assinalar os resultados relativos à percepção que os pais dos alunos têm do quanto gostam de EM os seus filhos, em função do ano escolar que estes frequentam. Entre os 258 conjuntos de dados emparelhados, verifica-se que a percepção que os pais têm da satisfação do seu filho não difere em função do ano que este frequenta, $F(3, 254) = 1.86$, *ns*. Ou seja, poderíamos atribuir o resultado verificado entre os alunos a um viés de sobrevalorização por parte dos alunos do primeiro ano. Contudo, esta explicação não parece parcimoniosa quando analisamos apenas os resultados dos alunos cujos pais também participaram no estudo ($N = 262$).¹⁰ Entre estes alunos o padrão de médias é o seguinte: 1º Ano - $M = 4.67$, $DP = 0.89$; 2º Ano - $M = 4.33$, $DP = 1.20$; 3º Ano - $M = 4.60$, $DP = 0.81$; 4º Ano - $M = 4.15$, $DP = 1.14$. Os alunos de 1º e 3º anos dizem gostar mais das aulas de EM do que os restantes. Ou seja, torna-se ainda mais evidente do que na amostra total que os alunos dos 2º e 4º anos, apesar de satisfeitos (afinal os valores são próximos de 4), denotam menor satisfação do que os restantes.

¹⁰A distribuição destes alunos do 1º ao 4º ano de escolaridade é, respectivamente, a seguinte: $n = 67$, $n = 60$, $n = 66$, $n = 69$. Os efectivos dos pares aluno/pai ou mãe varia ligeiramente entre as análises devidos às não-respostas (valores omissos) de alunos e/ou pais através das variáveis.

Esta variação no grau de satisfação geral dos alunos com as aulas de EM através dos 4 anos pode encontrar um possível factor explicativo na secção seguinte.



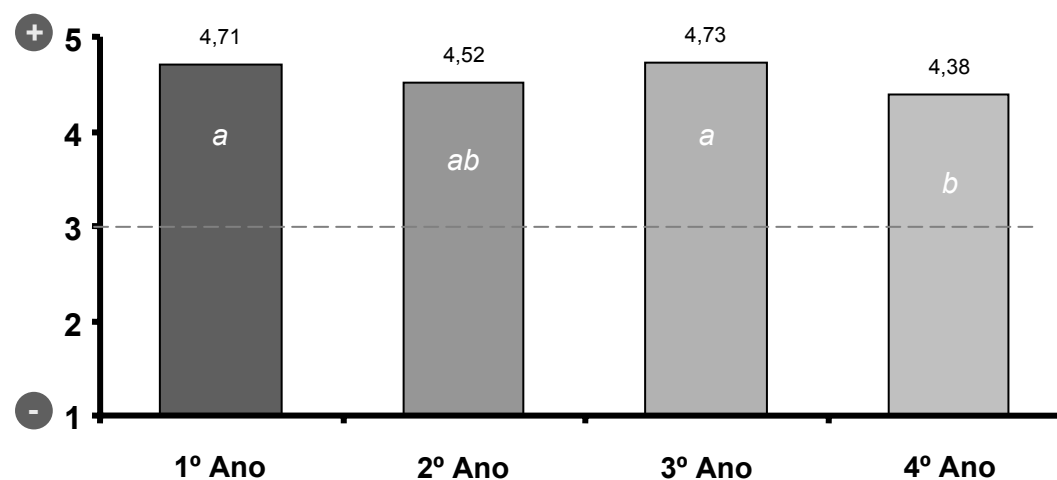
Nota: Caracteres diferentes indicam diferenças significativas a $p < .05$.

Figura 6. Percepção da aprendizagem de “coisas novas” nas aulas de EM em função do Agrupamento

A percepção de “novidade” nas aulas de EM: Variação por agrupamento escolar, ano escolar e sexo do aluno. Uma das várias medidas indirectas que utilizámos para avaliar a atitude geral dos alunos em relação à EM foi a sua avaliação do grau de “novidade” que estas actividades extracurriculares lhes proporcionam. Para o efeito perguntou-se aos alunos se achavam que nas aulas de EM aprendiam “coisas novas” (1 = Não aprendo coisas nova; 5 = Aprendo muitas coisas novas; ver Anexos). Na globalidade, a opinião dos alunos é muito positiva a este respeito, $M = 4.58$, $DP = 0.92$. Considerarem que aprendem “muitas coisas novas” (= 5) e “bastantes coisas novas” (= 4).¹¹

¹¹ A média é significativamente superior ao valor 4 da escala, $t(426) = 13.08$, $p < .001$

A análise à variação da opinião dos alunos em função do Agrupamento escolar que frequentam, revelou um efeito do Agrupamento, $F(9, 405) = 2.68$, $p = .005$, $\eta^2 = .06$, mas, como se ilustra na Figura 6, este indica apenas que os alunos do agrupamento Dr. A. C. Pires de Lima consideram que aprendem menos coisas novas nas aulas de EM do que os restantes, apesar de também considerarem que aprendem “bastantes coisas novas”.



Nota: Caracteres diferentes indicam diferenças significativas a $p < .05$.

Figura 7. Percepção da aprendizagem de “coisas novas” nas aulas de EM em função do Ano Escolar

A ANOVA entrando os factores Ano Escolar e Sexo do aluno revelou apenas o efeito significativo do primeiro factor, $F(3, 418) = 3.29$, $p = .02$, $\eta^2 = .02$ (maior efeito restante, $F(3, 418) = 2.28$, *ns*). Como se apresenta na Figura 7, os alunos do 4º e 2º anos são os que consideram menos que aprendem “coisas novas” nas aulas de EM, embora apenas os do 4º ano difiram significativamente dos do 1º e 3º anos. Este resultado é quase sobreponível ao que se verificou relativamente à satisfação com as aulas de EM (ver acima). Mas mais importante, quando analisamos a correlação entre as duas variáveis verificamos que têm uma relação directa, $r = .44$, $p < .001$. Ou seja, quanto mais os alunos consideram que aprendem “coisas novas” mais gostam das aulas

de EM, ou vice-versa. Contudo, quando analisamos esta relação em função do ano escolar, verificamos que esta se verifica apenas entre os alunos do 2º ano ($r = .50$), do 3º ano ($r = .48$) e do 4º ano ($r = .55$).

Entre os alunos do 1º ano não existe qualquer relação entre as duas coisas, $r = -.003$. Para estes alunos mais novos a satisfação que têm em relação às aulas de EM é independente da “novidade” que estas possam proporcionar-lhes, apesar de, como vimos acima, considerarem que aprendem muitas “coisas novas” nestas aulas. Portanto, como discutiremos adiante, os valores mais baixos de satisfação dos alunos de 2º e 4º anos podem encontrar aqui uma explicação parcial.

As aulas de Expressão Musical enquanto “tema de conversa” em casa. Operacionalizámos a atitude dos alunos em relação à EM através de uma outra medida indirecta: o facto das actividades de EM serem tema de conversa em casa (1 = *Nunca converso*, 5 = *Converso muitas vezes*; ver Anexos). A média global indica que os alunos conversam em casa “sobre o que fazem nas aulas de Música” mais do que *algumas vezes*, $M = 3.43$, $DP = 1.58$, mas menos do que *bastantes vezes* (respectivamente os valores 3 e 4 da escala).¹² Como se esperava, a frequência com que os alunos dizem falar em casa sobre o que fazem nas aulas é tão maior quanto mais dizem gostar de EM, $r = .41$, $p < .001$.

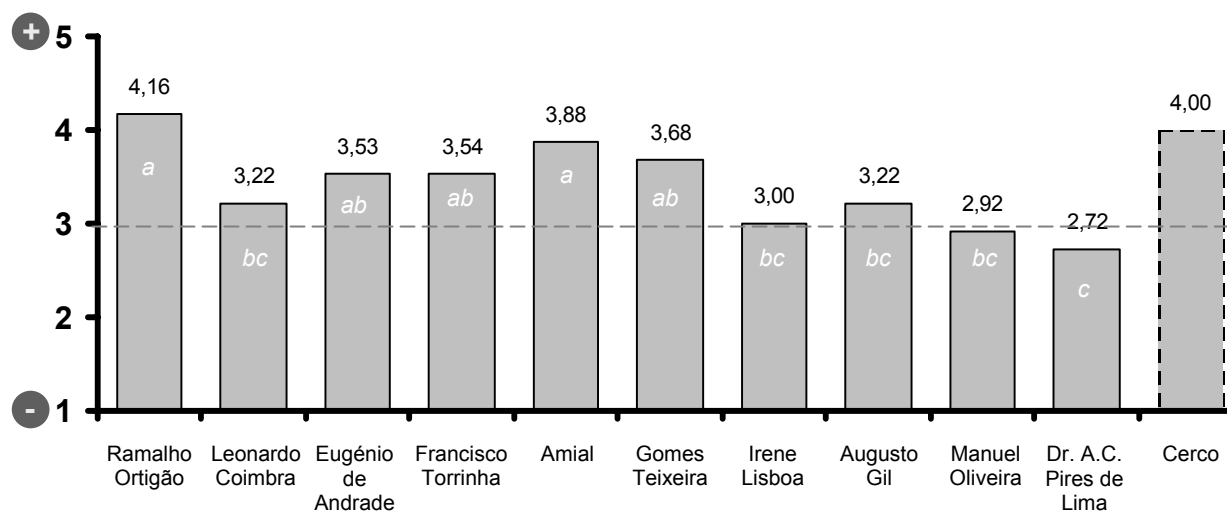
Diferenças através dos agrupamentos. Analisando o efeito do Agrupamento na frequência com que os alunos dizem conversar sobre a EM com os pais, verificamos diferenças significativas, $F(9, 403) = 3.45$, $p < .001$, $\eta^2 = .07$. O padrão de médias que se apresentam na Figura 8¹³ pode resumir-se da seguinte forma: no essencial destacam-se dois grupos de médias, o dos 5 agrupamentos cujos alunos dizem conversar em casa mais do que *algumas vezes* (os que têm médias significativamente superiores a 3, com valores médios equivalentes entre si e variando 3.53 e 4.16)¹⁴ e o grupo de alunos dos restantes cinco agrupamentos que, em média, dizem conversar *algumas vezes* sobre a EM (médias entre 2.72 e 3.22)¹⁵. Uma vez mais, o agrupamento Dr. A. C. Pires de Lima destaca-se dos restantes sendo os seus alunos os que dizem falar menos frequentemente em casa sobre a EM, contudo, desta feita, não difere significativamente de todos os restantes agrupamentos.

¹² Comparação com o valor 3 da escala, $t(424) = 5.61$, $p < .001$. Comparação com o valor 4 da escala, $t(424) = -7.42$, $p < .001$.

¹³ Valores variam entre 1 = *Nunca converso* e 5 = *Converso muitas vezes* (ver anexos).

¹⁴ Na comparação com o valor 3 da escala, menor $t(39) = 2.80$, $p = .008$.

¹⁵ Na comparação com o valor 3 da escala, maior $t(45) = -1.17$, *ns*.



Nota: Caracteres diferentes indicam diferenças significativas a $p < .05$.

Figura 8. Média da frequência com que os alunos dizem conversar em casa sobre as aulas de EM em função do Agrupamento.

Diferenças em função do ano escolar e sexo do aluno. Verificamos que também em função do ano escolar se verificam diferenças na frequência com que os alunos falam em casa sobre a EM, $F(3, 416) = 3.67$, $p = .01$, $\eta^2 = .03$. O mesmo não se verifica consoante o sexo do aluno, $F(1, 416) = 2.59$, *ns*.¹⁶

O padrão de médias através dos anos escolares é consistente com as restantes medidas atitudinais em relação à EM. São os alunos do 1º ano ($M = 3.71$, $DP = 1.64$) e do 3º ano ($M = 3.65$, $DP = 1.42$) aqueles que dizem falar mais frequentemente em casa sobre as aulas de EM. Os alunos do 2º ano ($M = 3.06$, $DP = 1.66$) e do 4º ano ($M = 3.31$, $DP = 1.56$) apresentam, uma vez mais, as médias mais baixas.

¹⁶ NA ANOVA entrando Ano Escolar e Sexo, a interacção não é significativa $F(3, 416) < 1$.

Como forma de controlo da validade das respostas dos alunos a esta medida atitudinal, apenas para os alunos dos 3º e 4º anos colocámos a mesma questão relativamente à escola em geral: “Em casa, conversas sobre o que fazes na escola?”. Desta forma era-lhes proporcionado um contexto comparativo para o seu julgamento da frequência com que falam sobre a EM. É expectável que os alunos falem mais sobre a escola em geral do que sobre a EM visto esta tratar-se de uma componente da primeira. A ANOVA de medidas repetidas sobre os dois Alvos de conversa, entrando Sexo e Ano Escolar revelou apenas o efeito esperado de Alvo (*Escola em geral* vs. *EM*), $F(1, 220) = 27.27, p < .001, \eta^2 = .11$, e ainda o efeito de Sexo, $F(1, 220) = 3.67, p = .03, \eta^2 = .02$.¹⁷ O efeito de alvo mostra que, como se esperava, os alunos dizem falar mais frequentemente em casa sobre a *escola em geral*, $M = 3.99, DP = 1.28$, do que sobre a *EM*, $M = 3.43, DP = 1.50$. O efeito de Sexo mostra que, entre os alunos de 3º e 4º anos, as raparigas falam mais em casa sobre a *escola*, $M = 3.91, DP = 1.08$, do que o fazem os rapazes, $M = 3.57, DP = 1.26$.

O “ranking” da EM entre as AEC. Na última questão colocada aos alunos era-lhes pedido que classificassem a EM entre as várias AEC que frequentavam. A operacionalização desta medida era diferente consoante eram alunos do 1º e 2º anos ou dos 3º e 4º anos: os primeiros deviam colar nos três degraus de um pódio os autocolantes que identificavam as AEC que frequentavam; os alunos mais velhos deviam unir com linhas as diferentes AEC apresentadas no questionário com etiquetas que as identificavam como as aulas de gostavam “em primeiro lugar”, “em segundo” ou “em terceiro” (ver anexos). Portanto, em qualquer dos casos era-lhes facultado um contexto de comparação da EM com as restantes AEC.

No Quadro 2 apresentamos a distribuição dos alunos de cada ano escolar através das 7 AEC consideradas no estudo, além da EM. Como pode verificar-se, além de Expressão Musical, apenas Desporto e Inglês são frequentadas por alunos dos 4 anos escolares, sendo os efectivos para estas AEC próximos dos da primeira: dos 433 alunos da amostra, 96.78% também frequentam Desporto e 73.44% também frequentam Inglês. Estas são, portanto, as três AEC cuja comparação é mais relevante, sendo 318 os alunos da amostra que as frequentam a todas.

¹⁷ Maior efeito restante, $F(1, 220) = 1.59, ns$.

Quadro 2.

Distribuição dos alunos em cada AEC em função do Ano de Escolaridade

	Ano de Escolaridade				
	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	
Desporto	94	97	118	110	419
Inglês	58	32	118	110	318
Xadrez	-	-	81	65	146
E. Plástica	38	78	-	-	116
Matemática	36	65	-	-	101
Informática	23	32	-	-	55
E. Dramática	46	-	-	-	46

Na Figura 9 apresentamos a posição média que foi atribuída a cada uma das AEC. Ou seja, quanto mais baixo o valor médio melhor foi a classificação atribuída pelo alunos. Foram excluídos da análise os alunos cuja classificação das AEC-Alvo não preenchia as posições 1 a 3 do ranking. Por este facto, os efectivos apresentados no ranking dos alunos diferem dos valores totais máximos. Por exemplo, para Expressão Musical e Desporto verificamos efectivos de $N = 421$ e $N = 413$, respectivamente. Quando o aluno tinha para classificar mais do que três AEC, as actividades que deixava fora do ranking foram classificadas com o valor 4.

Como podemos verificar na Figura 9, a AEC melhor classificada pelos alunos é Desporto, que foi classificada em 1º lugar por mais de metade dos alunos (56.7%). Podemos verificar também que a Expressão Musical é a actividade classificada em 2º lugar, sendo-lhe atribuída, em média, a segunda posição no *ranking*. A EM foi classificada como sendo a preferida (i.e. em 1º lugar) por

29% dos alunos, mas em 2º lugar por 35.9%. A AEC de Inglês é a actividade extracurricular que recebe o terceiro melhor *ranking*, que se situa entre a posição 2 e 3. De facto, a maior percentagem de alunos (36.5%) classificou esta actividade na terceira posição. As restantes AEC, quando são classificadas, são colocadas claramente na terceira posição.

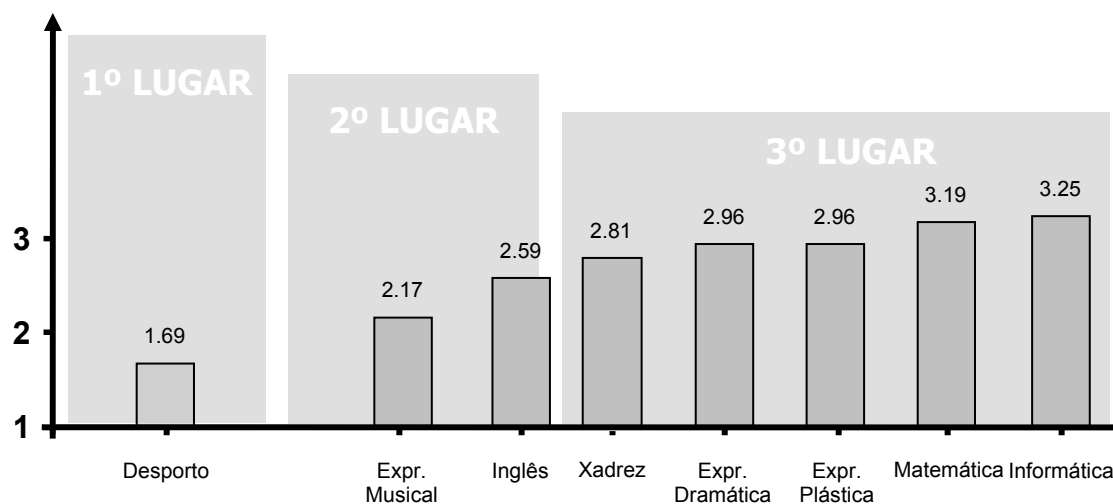
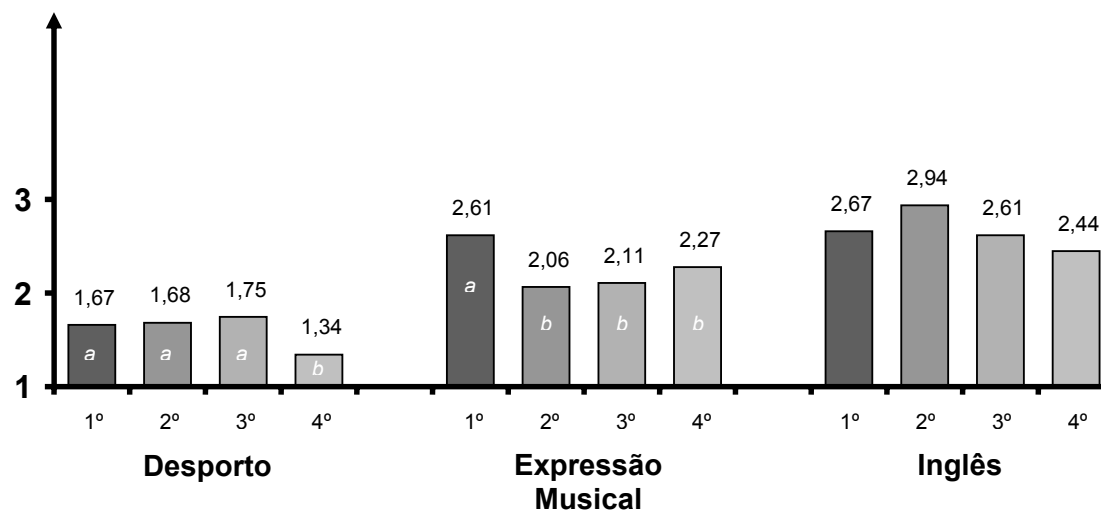


Figura 9. Média do ranking atribuído pelos alunos a cada AEC (1 = 1º Lugar, 2 = 2º Lugar, 3 = 3º Lugar).

Comparação do “ranking” da EM com Desporto e Inglês. Julgamos ter maior interesse a comparação entre as três AEC que são frequentadas por alunos de todos os anos escolares e pela maioria dos alunos ($N = 318$): Expressão Musical, Inglês e Desporto. A disparidade de efectivos não viabiliza a comparação entre estas três AEC através dos agrupamentos, contudo podemos efectuar esta análise em função do Sexo e Ano Escolar do aluno. A ANOVA de medidas repetidas entrando estes dois factores inter-sujeitos revelou efeitos significativos de AEC-Alvo (EM vs. Desporto vs. Inglês), $F(2, 606) = 61.97, p < .001, \eta^2 = .17$,

de Ano Escolar, $F(3, 303) = 7.16$, $p < .001$, $\eta^2 = .07$, e ainda a interacção de AEC-ALVO x Ano Escolar, $F(6, 606) = 2.38$, $p = .02$, $\eta^2 = .02$.¹⁸



Nota: Caracteres diferentes indicam diferenças significativas a $p < .05$.

Figura 10. Média do ranking atribuído pelos alunos a Desporto, Expressão Musical e Inglês, em função do Ano Escolar (1 = 1º Lugar, 2 = 2º Lugar, 3 = 3º Lugar).

O efeito de AEC-Alvo mostra que o padrão de médias destas três AEC é similar ao que apresentamos na secção anterior: a AEC com melhor *ranking* é Desporto, $M = 1.59$, $DP = 0.86$, segue-se-lhe Expressão Musical, $M = 2.25$, $DP = 0.96$, e finalmente Inglês, $M = 2.59$, $DP = 1.03$.¹⁹

Como podemos verificar na Figura 10, a interacção AEC-Alvo x Ano Escolar deve-se ao facto de enquanto nas AEC de Desporto e Expressão Musical se verificam diferenças em função do ano escolar (respectivamente, $F(4, 307) = 4.77$, $p = .003$, $\eta^2 =$

¹⁸ Maior efeito restante, $F(6, 606) = 1.55$, *ns*.

¹⁹ Menor $t(311) = 4.02$, $p < .001$. Não faz sentido analisar-se o efeito de Ano Escolar visto que este diz respeito à média conjunta dos *rankings* atribuídos às três AEC.

.04, e $F_{3, 307} = 4.05$, $p = .008$, $\eta^2 = .04$), o mesmo não acontecer em Inglês ($F_{3, 307} = 1.97$, *ns*). Verifica-se que o Desporto é melhor classificado pelos alunos do 4º ano do que pelos alunos dos restantes anos. Já no caso da Expressão Musical verifica-se que esta é pior classificada pelos alunos do 1º ano do que pelos restantes.

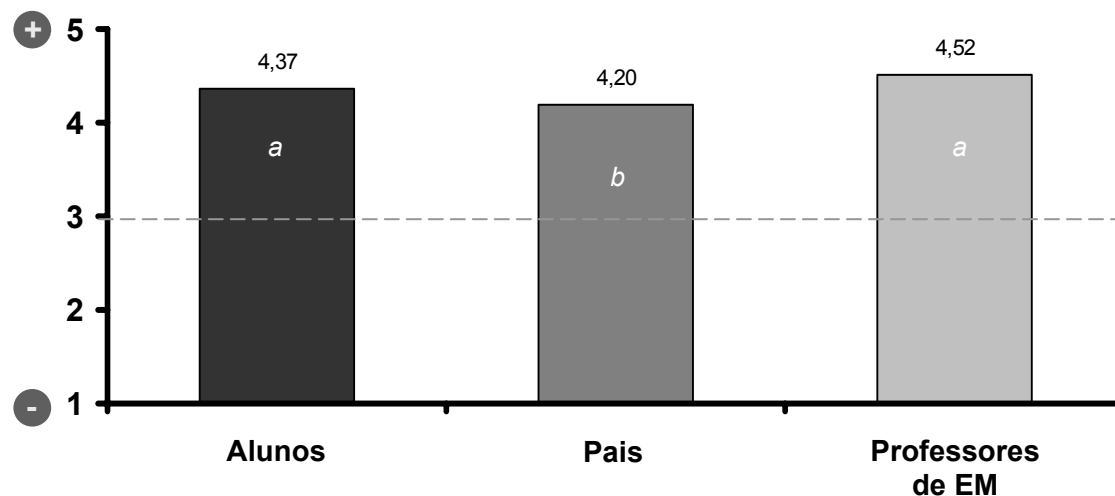
Percepção do Impacto da Expressão Musical nas Competências Escolares e Desenvolvimento do Aluno

Analizamos também a percepção que os diferentes actores do contexto escolar têm do impacto da EM enquanto factor potenciador de desenvolvimento dos alunos e das suas competências escolares. De facto, esta mesma ideia é expressa no enquadramento genérico das AEC que é proporcionado pelo *Despacho 12591/2006 do Ministério da Educação*: é importante o desenvolvimento de actividades de enriquecimento curricular “(...) *para o desenvolvimento das crianças e consequentemente para o sucesso escolar futuro* (...)”. Para analisarmos se a EM é percebida como tendo este tipo de impacto nos alunos, recolhemos a opinião não só dos alunos mas também dos seus pais. Considerámos igualmente relevante recolher a opinião dos professores que asseguram estas mesmas actividades.

Devido à complexidade implícita na operacionalização desta ideia, os alunos de 1º e 2º Ano não foram questionados a este respeito. Os agrupamentos Irene Lisboa, Leonardo Coimbra e Cerco não são incluídos nesta análise por não terem sido seleccionados para o estudo alunos de 3º e 4º ano destes agrupamentos.

A EM enquanto actividade potenciadora do desenvolvimento global do aluno. Os alunos, pais e professores foram questionados sobre a importância que atribuíam às aulas de EM enquanto promotoras do desenvolvimento do aluno (1 = Não são nada importantes; 5 = São muito importantes; ver anexos). Como podemos verificar na Figura 11, tanto os alunos como os pais e os professores de EM consideram que a EM é importante para o desenvolvimento global do aluno.²⁰ Contudo, os alunos e os professores consideram-na mais importante do que os pais.

²⁰ Comparação com valor 3 da escala, menor $t(45) = 15.69$, $p < .001$.

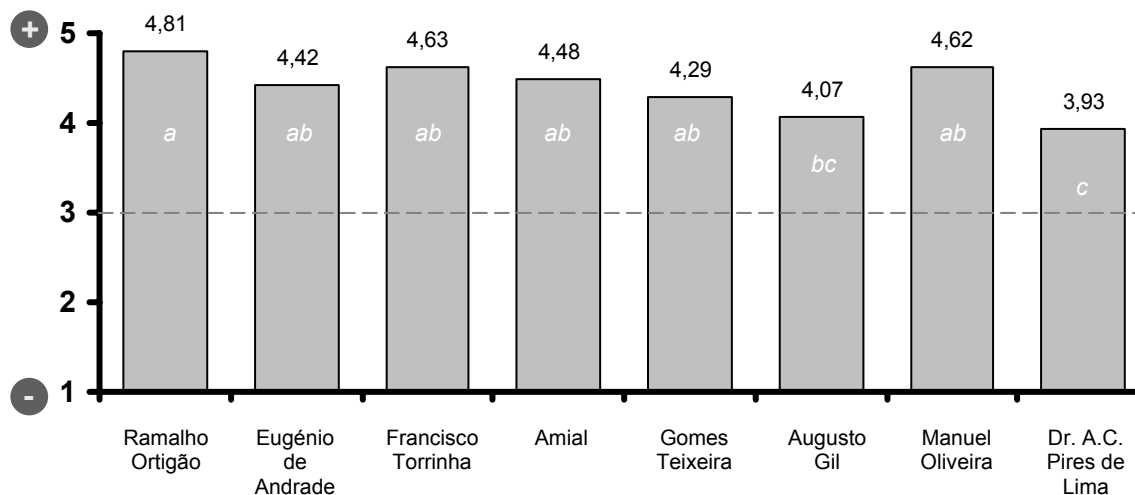


Nota: Caracteres diferentes indicam diferenças significativas a $p < .05$.

Figura 11. Importância atribuída pelos alunos, pais e professores de EM às aulas de Expressão Musical como promotoras do desenvolvimento do aluno.

Diferenças através dos agrupamentos. Analisando o efeito do Agrupamento verifica-se que, embora em todos os agrupamentos os alunos considerem que a EM é importante para o seu desenvolvimento²¹, existem diferenças significativas ($F_{7, 218} = 2.16$, $p = .04$, $\eta^2 = .07$). Contudo, como se ilustra na Figura 12, este efeito é devido apenas ao facto de os alunos do agrupamento Dr. A. C. Pires de Lima considerarem a EM menos importante para o seu desenvolvimento do que os alunos dos restantes agrupamentos, à excepção dos de Gomes Teixeira. Estes, por seu turno, diferem apenas dos de ramalho Ortigão. Em suma, merece apenas destaque a diferenciação dos alunos do agrupamento Dr. A. C. Pires de Lima.

²¹ Comparação com o valor 3 da escala, menor $t(26) = 3.41$, $p = .002$.



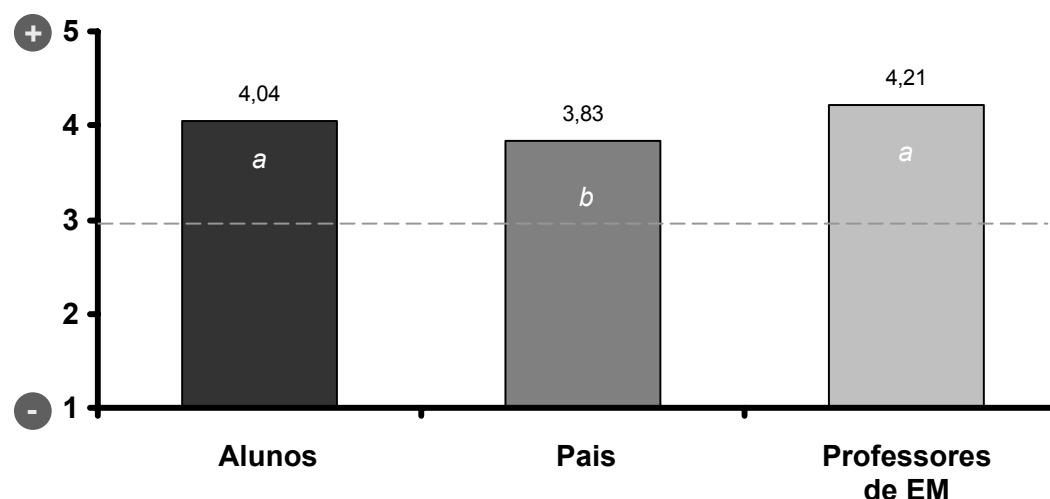
Nota: Caracteres diferentes indicam diferenças significativas a $p < .05$.

Figura 12. Atribuição de importância à EM para o seu desenvolvimento por parte dos alunos, em função do agrupamento.

Efeitos de sexo e ano escolar. Os resultados revelam que as raparigas, $M = 4.61$, $DP = 0.75$, consideram a EM mais importante para o seu desenvolvimento do que a consideram os rapazes, $M = 4.12$, $DP = 1.22$ ($F1, 221 = 13.52$, $p < .001$, $\eta^2 = .06$). Também mostram que os alunos do 3º ano, $M = 4.52$, $DP = 0.92$, consideram a EM mais importante para o seu desenvolvimento do que os do 4º ano, $M = 4.22$, $DP = 1.12$ ($F1, 221 = 4.84$, $p = .03$, $\eta^2 = .02$). A interacção entre os dois factores não é significativa ($F1, 221 = 4.84$, $p = .03$, $\eta^2 = .02$).

A EM enquanto actividade potenciadora de outras aprendizagens escolares. Solicitou-se também a opinião dos alunos, pais e professores sobre em que medida a EM pode contribuir para a aprendizagem dos alunos nas outras actividades escolares (1 = Não ajuda nada; 5 = Ajuda muito; ver anexos). Também a este respeito, como se verifica na Figura 13, alunos, pais e professores de EM têm uma opinião positiva acerca do impacto da EM: todos consideram que esta actividade “ajuda” (valor 4 da

escala²²) a aprendizagem noutras actividades escolares.²³ Mas, uma vez mais, os pais consideram-na menos relevante do que os alunos e professores.



Nota: Caracteres diferentes indicam diferenças significativas a $p < .05$.

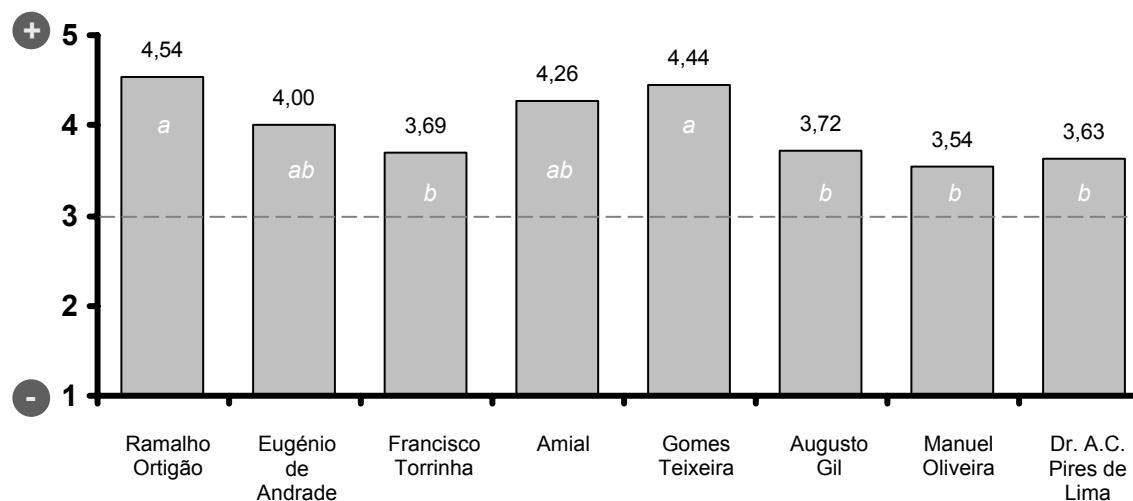
Figura 13. Contribuição da Expressão Musical para a aprendizagem noutras actividades escolares, segundo os alunos, pais e professores de EM.

Diferenças através dos agrupamentos. A opinião sobre a contribuição da EM para a sua aprendizagem noutras actividades escolares, como ilustramos na Figura 14, varia através dos agrupamentos, $F(7, 219) = 2.61$, $p = .01$, $\eta^2 = .08$). No essencial, este efeito deve-se ao facto de os alunos de Francisco Torrinha, Augusto Gil, Manuel Oliveira e Dr. A. C. Pires de Lima se diferenciarem dos restantes, embora a diferença não seja significativa relativamente a Eugénio de Andrade e Amial. Aliás, verifica-se que os alunos de Francisco Torrinha, Manuel Oliveira e Dr. A. C. Pires de Lima têm a opinião de que a EM apenas “ajuda mais ou menos” ($=3$) a sua aprendizagem noutras actividades.²⁴

²² Contudo, no caso dos pais a sua opinião, $M = 3.83$, $DP = 0.86$, é significativamente inferior ao valor 4 (“ajuda”) da escala, $t(260) = -3.23$, $p = .001$.

²³ Comparação com o valor 3 da escala, menor $t(45) = 13.92$, $p < .001$.

²⁴ Comparação com o valor 3 da escala, maior $t(26) = 2.05$, *ns*.



Nota: Caracteres diferentes indicam diferenças significativas a $p < .05$.

Figura 14. Contribuição da Expressão Musical para a aprendizagem noutras actividades escolares, segundo os alunos, por Agrupamento.

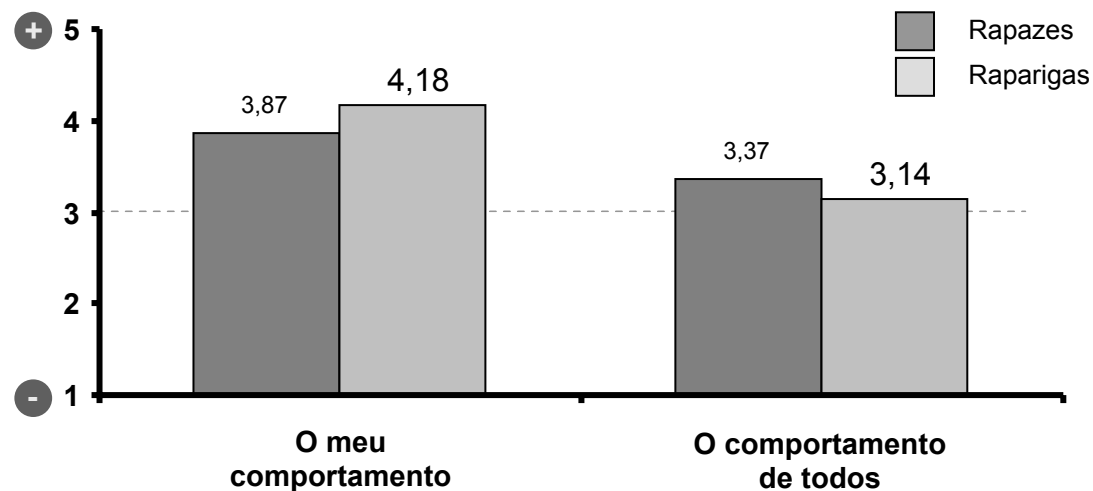
Efeitos de sexo e ano escolar. A ANOVA revela que a opinião dos alunos acerca da contribuição da EM para a sua aprendizagem não varia em função do seu Sexo ou Ano Escolar (todos $F_{1, 221} < 1$).

Percepção do Comportamento dos Alunos na Sala de Aula e do seu Impacto no Funcionamento das Actividades de Expressão Musical

Considerámos um aspecto essencial neste estudo a inclusão de medidas que facultassem à Associação Coro Gregoriano também indicadores relativos ao comportamento dos alunos no decurso das actividades que assegura. Consideramos ainda essencial a este respeito obter informação relativa a auto- e hetero-percepção do comportamento: i.e., a percepção que têm desta dimensão da dinâmica da sala de aula tanto dos alunos como os professores de EM e os pais dos alunos. Naturalmente, o

interesse de incluir também a opinião destes últimos prende-se com o facto de estes serem uma fonte indirecta de informação: a sua percepção será essencialmente formada com base no que lhes é transmitido pelos alunos.

Percepção do próprio comportamento vs. o comportamento dos outros. Os alunos foram questionados acerca do seu comportamento durante as actividades de EM a dois níveis: (1) solicitou-se-lhes a percepção do seu próprio comportamento (1 = *Comporto-me muito mal*, 5 = *Comporto-me muito bem*) e (2) a sua percepção do comportamento dos colegas (1 = *Comportam-se muito mal*, 5 = *Comportam-se muito bem*). A ideia subjacente a esta operacionalização é a de controlar um expectável viés de auto-protecção (e.g. Aronson, Wilson & Akert, 2002). Será expectável que os alunos enviessem favoravelmente relativamente a si próprios quando avaliam o comportamento a sala de aula, comparativamente com o comportamento dos colegas. O que torna aquela segunda variável ainda mais relevante é o facto de que a partir da hetero-percepção do comportamento obtermos, efectivamente, uma medida da forma como os alunos percebem o seu comportamento durante as actividades de EM, visto que todos dão a sua opinião acerca do comportamento dos colegas!

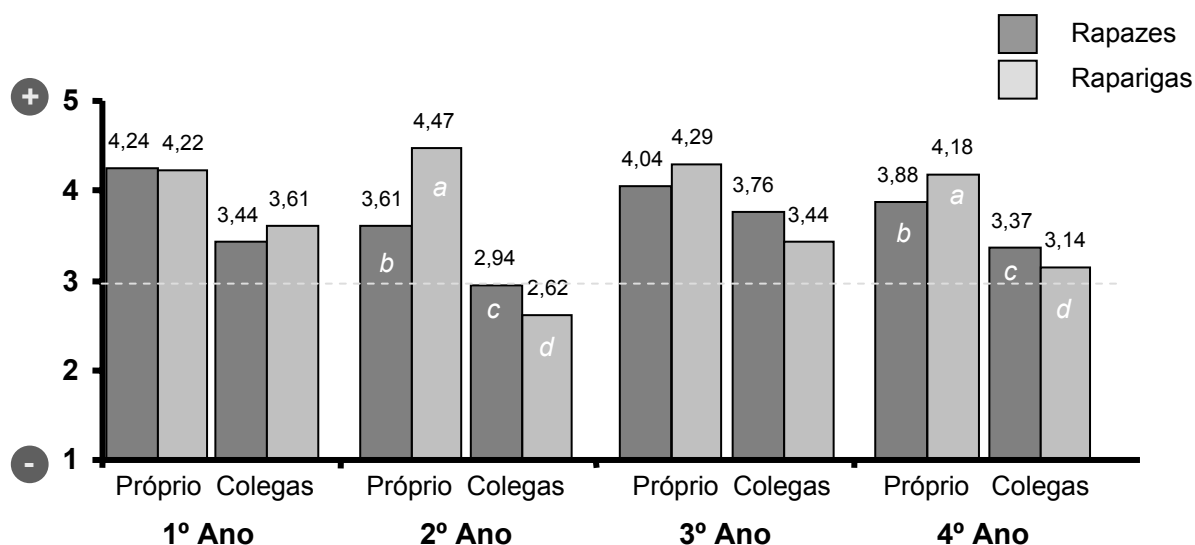


Nota: Caracteres diferentes indicam diferenças significativas a $p < .05$.

Figura 15. Percepção do próprio comportamento e do comportamento dos colegas em função do Sexo do aluno.

Efeitos de sexo e ano escolar. A ANOVA de medidas repetidas sobre a percepção do próprio comportamento e do comportamento dos colegas (Comportamento-Alvo), em função do Sexo e Ano do aluno revelou os seguintes efeitos: Comportamento-Alvo, $F(1, 415) = 109.72, p < .001, \eta^2 = .21$; Ano Escolar, $F(3, 415) = 7.74, p < .001, \eta^2 = .05$; Comportamento-Alvo x Ano Escolar, $F(3, 415) = 4.71, p = .003, \eta^2 = .03$; Comportamento-Alvo x Sexo, $F(1, 415) = 14.59, p < .001, \eta^2 = .03$; Comportamento-Alvo x Ano Escolar x Sexo, $F(3, 415) = 3.39, p = .02, \eta^2 = .02$ (maior efeito restante, $F(3, 415) = 1.09, ns$).

O efeito de Comportamento-Alvo indica o resultado esperado de que os alunos considerem o seu comportamento, $M = 4.02, DP = 1.19$, na sala de aula mais positivo do que o dos colegas, $M = 3.26, DP = 1.35$. Contudo, este efeito principal é qualificado por várias interações. Por exemplo, como se ilustra na Figura 15, a interação Comportamento-Alvo x Sexo mostra que rapazes e raparigas não diferem na percepção do comportamento dos colegas, $F(1, 421) = 2.98, ns$, considerando-o que se comportam apenas “mais ou menos” (=3). Contudo na percepção do seu próprio comportamento, embora ambos considerem que comportam “bem” (=4), as raparigas consideram que se comportam melhor, $F(1, 421) = 6.91, p = .009$.

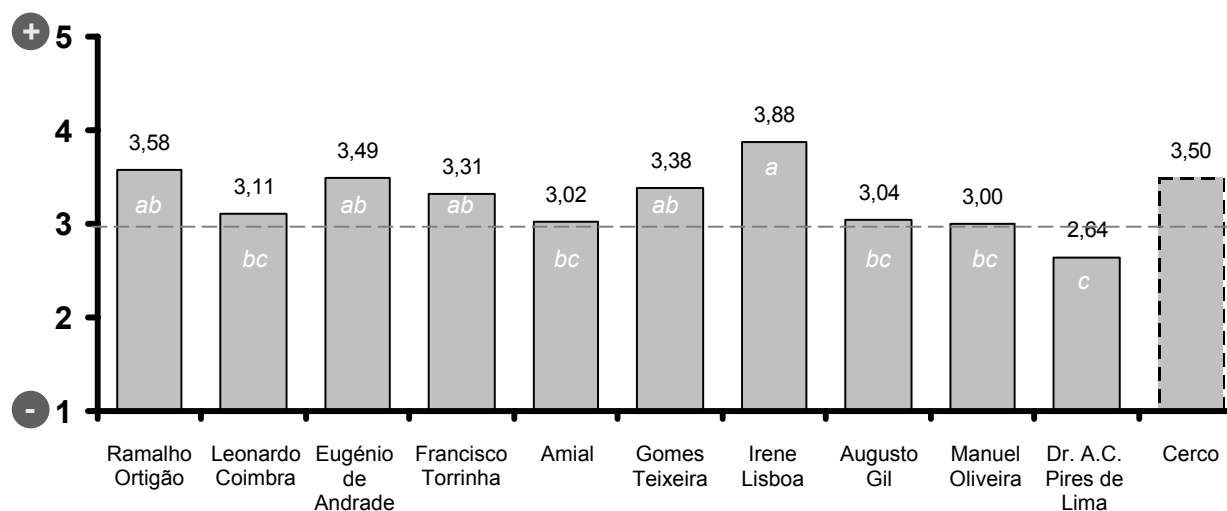


Nota: Caracteres diferentes indicam diferenças significativas a $p < .05$.

Figura 16. Percepção do próprio comportamento e do comportamento dos colegas em função do Sexo do aluno.

De todo o modo, todos os efeitos obtidos são qualificados pela interacção Comportamento-Alvo x Ano Escolar x Sexo, que ilustramos na Figura 16. Como se pode verificar apenas no 2º ano e no 4º ano encontramos uma interacção significativa Comportamento-Alvo x Sexo (respectivamente, $F_{1, 418} = 10.54$, $p = .001$, e $F_{1, 418} = 5.32$, $p = .02$; maior efeito restante, $F_{1, 418} = 3.78$, ns). Em ambos os caso, embora com magnitude distinta, as raparigas consideram o seu comportamento mais positivo e o dos colegas mais negativo.

Percepção do comportamento de “todos nós”. Como vimos pelos resultados acima, relativamente à percepção do comportamento dos alunos na sala de aula, verifica-se, em termos globais, um claro viés de auto-favorecimento: “Eu” comporto-me melhor do que “os outros”. Portanto, como discutimos acima, é a segunda medida que nos interessa. Uma vez que todos os alunos respondem a ela, obtemos um indicador da percepção do comportamento de todos na sala de aula.



Nota: Caracteres diferentes indicam diferenças significativas a $p < .05$.

Figura 17. Percepção do comportamento dos colegas nas aulas de EM em função do Agrupamento.

Diferenças através dos agrupamentos. Como se ilustra na Figura 17, verificam-se diferenças significativa através dos agrupamentos, $F(9, 402) = 2.89$, $p = .003$, $\eta^2 = .06$. No essencial, neste efeito destacam-se dois agrupamentos dos restantes: Irene Lisboa onde os alunos consideram que se comportam “bem” ($\cong 4$) e Dr. A. C. Pires de Lima cujos alunos consideram que se comportam negativamente, pelos menos pior do que “mais ou menos” (< 3). De todo o modo existe todo um conjunto de alunos de outros agrupamento cuja percepção não difere significativamente da dos primeiros nem da dos segundos. Contudo, julgamos ser um aspectos extremamente relevante o facto de, em termos globais, os alunos considerarem que se comportam apenas “mais ou menos”, $M = 3.26$, $DP = 1.34$.

Percepção das consequências do comportamento dos alunos no funcionamento das actividades de EM. Aos alunos de 3º e 4º anos pediu-se também a sua percepção da medida em que consideram que o seu comportamento afecta o funcionamento das actividades de EM (1 = *Faz com que corram muito mal*; 5 = *Faz com que corram muito bem*; ver anexos). A média global é de $M = 3.40$, $DP = 1.28$. De acordo com os valores da escala a sua opinião está algures entre “faz com que corram mais ou menos” e “faz com que corram bem”.²⁵

Adicionalmente, verificamos uma correlação positiva entre a sua percepção da qualidade do seu comportamento na sala de aula e a medida em que consideram que ele tem um efeito negativo ou positivo no seu funcionamento, $r = .56$, $p < .001$. Ou seja, quanto melhor consideram que se comportam mais percebem um efeito positivo no funcionamento das actividades. Aliás, analisando apenas as respostas dos alunos que consideram que o comportamento da sua turma é negativo (< 3 , $n = 40$), verificamos que consideram também que este faz com que as aulas “corram mal”, $M = 2.35$, $DP = 1.54$.

A percepção de pais e professores sobre o comportamento dos alunos nas actividades de EM. Os pais e professores foram também questionados acerca do comportamento dos alunos. Como podemos verificar na Figura 18, a sua opinião é perfeitamente consistente com a dos alunos: estes comportam-se apenas “mais ou menos”.

²⁵ Comparação com valor 3, $t(223) = 4.68$, $p < .001$; Comparação com valor 4, $t(223) = -6.97$, $p < .001$.

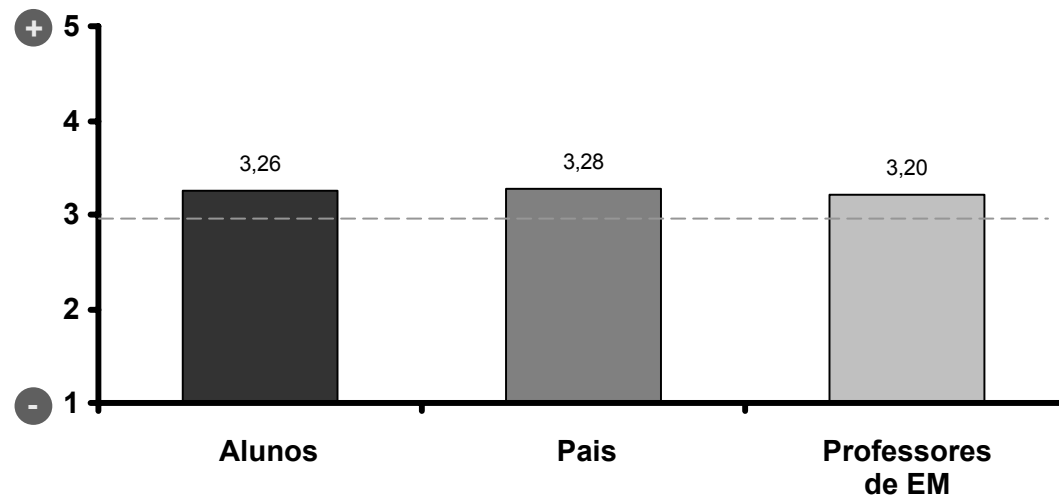


Figura 18. Percepção do comportamento dos alunos por parte dos Alunos, Pais e Professores de EM.

Impacto das Actividades de Expressão Musical junto dos Pais dos Alunos

Nesta secção centramo-nos na informação proporcionada apenas pelos pais relativamente às actividades de Expressão Musical. Obtivemos três tipos de informação com os pais: (1) a sua atitude em relação à EM; (2) a forma como obtém informação sobre as actividades de EM; (3) Os motivos pelos quais inscreveu o seu filho ou filha na EM.

Atitude dos pais em relação à EM. Pediu-se a opinião dos pais sobre a EM através de três atitudes distintas: (1) avaliação genérica do funcionamento das actividades, tendo em consideração a informação de que dispõem; (2) satisfação com a participação do seu filho ou filha nestas actividades; (3) impressão acerca do professor que assegura as actividades. Na Figura 19, apresentamos a padrão de médias para estas três medidas. Como podemos verificar, a opinião dos pais é positiva relativamente às três dimensões consideradas: consideram que têm corrido melhor do “mais ou menos” (> 3 ; $t_{252} = 14.36$, $p < .001$); estão satisfeitos com a participação do aluno ($= 4$; $t_{252} = -1.33$, ns); e têm uma impressão positiva do professora(a) (> 3 ; $t_{247} = 15.92$, $p < .001$).

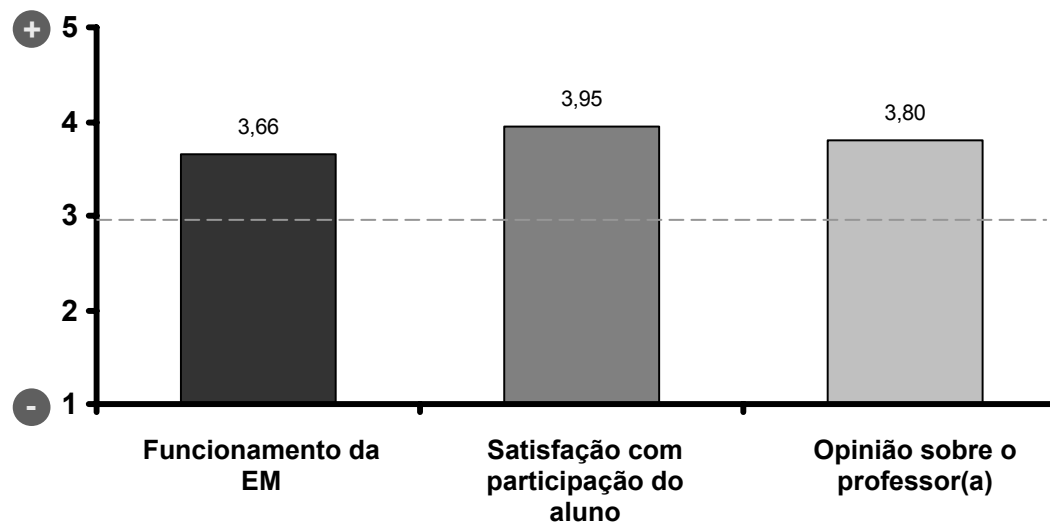


Figura 19. Atitude dos pais em relação às actividades de Expressão Musical.

Auto-percepção do grau de conhecimento sobre as actividades de EM e como os pais obtêm essa informação.

Perguntou-se aos pais com que frequência obtêm informação acerca do que é feito nas actividades de Em, através das seguintes possibilidades: (1) através da escola; (2) através de conversas com outros pais; (3) através das conversas com o filho(a) (1 = *nunca*; 5 = *Muitas vezes*; ver anexos).

Como podemos verificar na Figura 20, verificam-se diferenças muito significativas entre as três fontes de informação dos pais, $F(2, 500) = 446.30$, $p < .001$, $\eta^2 = .64$. Os pais dizem obter informação sobre o que passa nas actividades de EM “bastantes vezes” através do aluno, “poucas vezes” através da escola e ainda menos através de conversas com outros pais.

Contudo, questionámos também os pais sobre qual o seu grau de conhecimento sobre o “(...) que se faz nas aulas de Música” (1 = *Conheço muito mal*; 5 = *Conheço muito bem*). Os pais consideram que apenas “conhecem mais ou menos” (=3 na escala) as actividades do aluno em EM ($M = 3.19$, $DP = 0.96$).

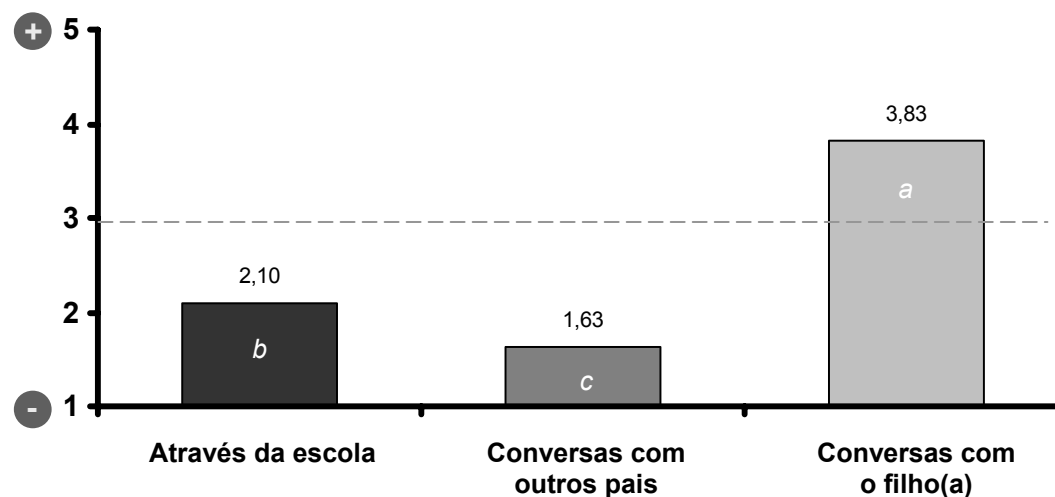


Figura 20. Média da frequência com que os pais obtêm informação sobre a Em através da escola, dos outros pais e dos alunos

Verificamos também que o grau de conhecimento que os pais dizem deter sobre a EM está positivamente correlacionado com a frequência com que também dizem recorrer à *escola* como fonte de informação, $r = .28$, $p < .001$, a *outros pais*, $r = .26$, $p < .001$, mas sobretudo com a frequência com que recorrem ao *aluno*, $r = .57$, $p < .001$. De facto esta correlação é significativamente superior às duas primeiras (menor $z = 4.12$, $p < .001$) que não diferem entre si ($z < 1$). Ou seja, mais do que em relação às outras duas fontes de informação possíveis, quanto mais os filhos lhes dão informação sobre as actividades de EM mais os pais dizem ter conhecimento sobre essas actividades.

Motivos dos pais para inscreverem os alunos nas actividades de EM. Os pais foram ainda questionados sobre a importância que tinham os seguintes motivos para a decisão de inscreverem o aluno nas actividades de Em: (1) porque o filho(a) gosta de actividades ligadas à música; (2) preparação para as aulas de música que mais tarde terá na escola; (3) assegurar a guarda do aluno durante o período de aulas; (4) por ser gratuito (1 = *Nada importante*; 5 = *Muito importante*, ver anexos). Na Figura 21 apresentamos o ranking de importância de cada um destes motivos, que, como pode verificar-se, diferem

significativamente entre todos, $F(3, 720) = 26.56, p < .001, \eta^2 = .10$. Mais ainda, todos os quatro motivos foram importantes (> 3 , menor $t_{249} = 5.95, p < .001$). Os pais dizem que o mais importante terá sido o facto do filho(a) gostar de actividades relacionadas com a música, segue-se a sua preparação para futuras aulas de música no percurso escolar, a guarda do aluno pelo menos durante o período de aulas e, por fim, o facto de ser gratuito.

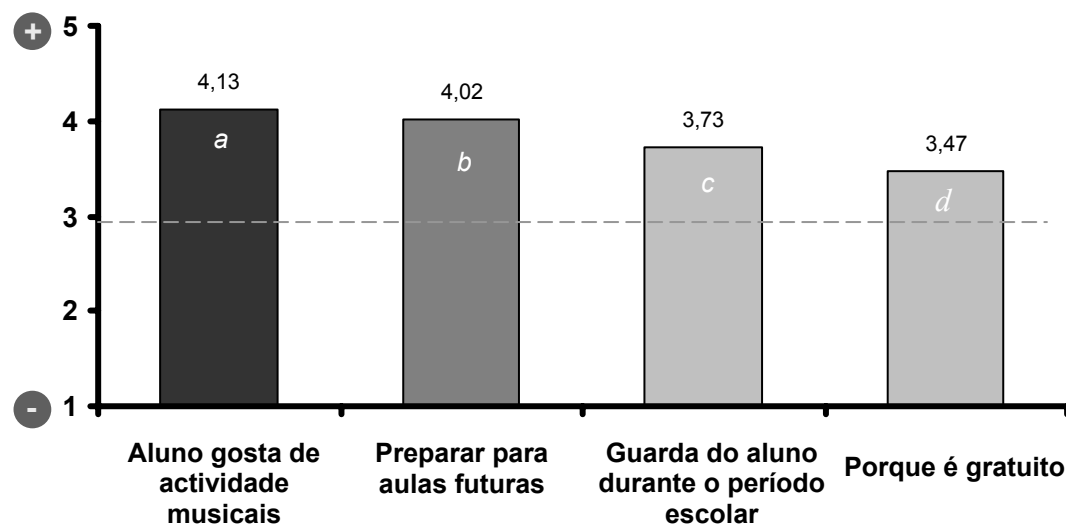


Figura 21. Importância de diferentes factores na decisão de inscrever o aluno nas actividades de Expressão Musical.

VIII. ESTUDO 2. AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DAS AEC DE EXPRESSÃO MUSICAL

Neste capítulo iremos focar-nos na análise aos indicadores da qualidade da implementação das AEC de Expressão Musical, o que vimos designando por Estudo 2 do projecto. Este estudo foi realizado apenas com os Professores de Expressão Musical, aos quais foi solicitado que dessem a sua opinião sobre um conjunto de dimensões que surgem na literatura como factores determinantes da qualidade dos contextos educativos. Com base em diferentes abordagens teóricas e evidência empírica no domínio, procurámos elaborar um instrumento cuja administração fosse exequível no quadro dos constrangimentos próprios do presente projecto.

Da pesquisa realizada e do trabalho de consultoria com especialistas no domínio, resultou uma escala de que 73 itens organizados em função de seis dimensões mais amplas. Nomeadamente, (1) Qualidade dos espaços, equipamentos escolares e materiais pedagógicos; (2) Conforto e segurança do contexto educativo; (3) Qualidade das interacções entre os vários agentes educativos; (4) Adequação da organização das actividades aos alunos e aos docentes; (5) Atitude de outros professores e pessoal não-docente em relação às actividades; (6) Interacção com a entidade patronal. A extensão do material produzido prende-se com o facto de ser a primeira abordagem realizada pela equipa ao objectivo específico de elaborar um instrumento cuja utilização, por um lado, não implique recursos de investigação avultados, mas que, por outro, produza indicadores fiáveis da qualidade do contexto educativo no qual é implementado o projecto sobre o qual incide o presente estudo. Queremos com isto afirmar que mediante os resultados desta primeira abordagem, a ideia da equipa de investigação é desenvolver uma versão que melhor se adeque aos propósitos a que se destina.

Os professores de EM deviam responder a cada um dos 73 itens do questionário numa escala de 5 pontos variando entre 1 = *Avalio muito negativamente* e 5 = *Avalio muito positivamente*.

A magnitude da amostra de professores de EM ($N = 46$) não viabiliza uma abordagem factorial ao 73 itens elaborados, de forma a testar a sua estrutura factorial e respectivo ajustamento às seis dimensões definidas *a priori* com base em critérios estritamente teóricos. Mediante esta limitação estatística, doravante iremos assumir a estrutura definida aquando da sua

elaboração. Ou seja, apresentaremos os resultados relativos a cada uma das seis dimensões enunciadas acima. De todo o modo, testaremos sempre a consistência interna de cada uma das dimensões analisadas.

Os professores foram também questionados sobre algumas dimensões do impacto das AEC de Expressão Musical, nomeadamente em algumas que foram já descritas relativamente a alunos e pais. É explorada também a relação entre o padrão de distribuição de carga horária de docência e a forma como percebem o impacto das AEC, mas também na forma como percebem a sua relação com os pais dos seus alunos.

Caracterização da Amostra dos Professores e da sua Actividade no Domínio da Expressão Musical

Razões de garantia de anonimato impediram-nos de efectuar um número extenso de questões aos professores de EM, sendo colocadas apenas aquelas que, em nosso entender, não poderiam levantar quaisquer suspeições relativamente à possibilidade de identificar as suas respostas.

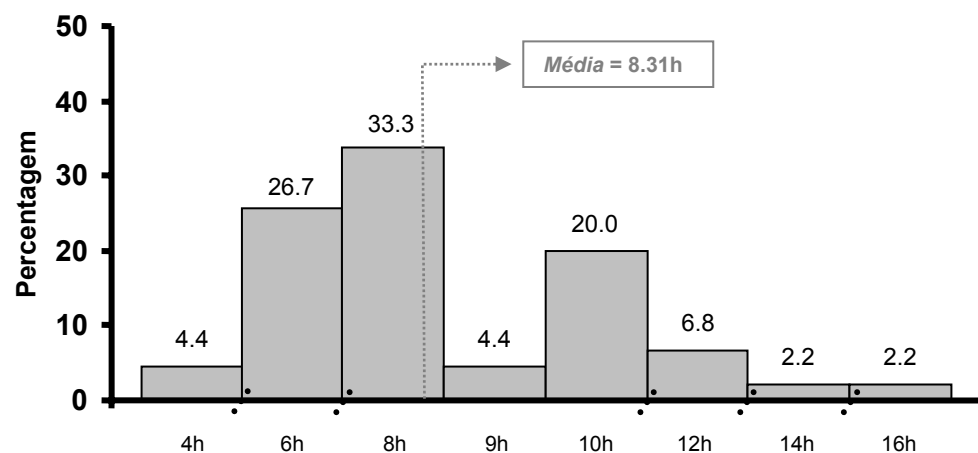


Figura 22. Percentagem de professores de EM que asseguram entre 4 horas e 16 horas semanais de AEC.

Caracterização da Amostra de Professores de EM

Como apresentamos acima, os 46 professores de EM que participaram no estudo têm idades entre os 20 e 41 anos de idade, sendo 15 do sexo masculino e os restantes do sexo feminino. Contudo, no seu todo, podemos constatar que se trata de um grupo de professores muito jovem ($M = 26.67$, $DP = 5.06$): mais de metade têm menos de 25 anos de idade (51.1%) e mais de $\frac{3}{4}$ têm menos de 30 anos (77.8%).

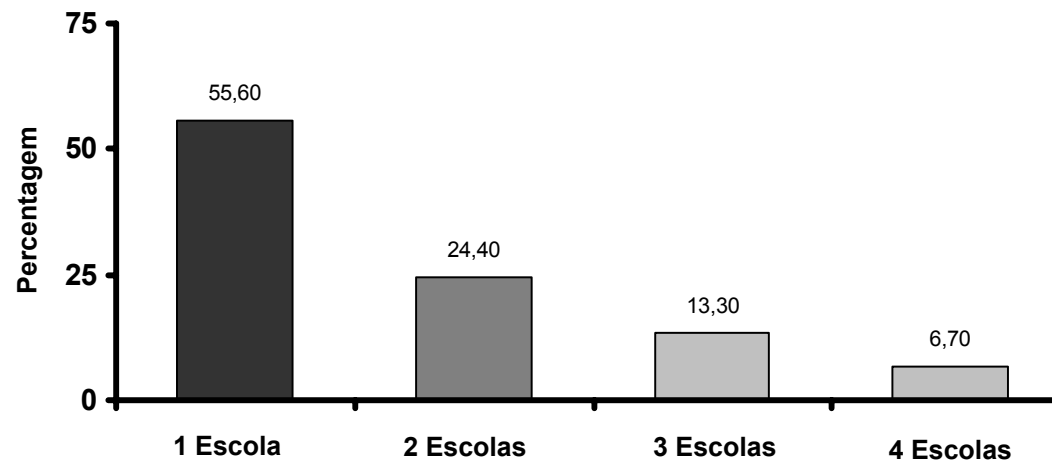


Figura 23. Percentagem de professores de EM que leccionam em uma ou mais escolas.

Carga de Trabalho dos Professores de EM

Solicitou-se aos professores de EM que indicassem o número de horas semanais que asseguraram, devendo indicar um valor médio aproximado se esse valor tivesse sofrido oscilações ao longo do ano. Pediu-se-lhes também que indicassem em quantas escolas asseguraram essas actividades, e que referissem quantas horas de AEC asseguraram na escola onde tiveram mais turmas a seu cargo.

Horas de trabalho semanal. Na Figura 22 podemos verificar que a larga maioria dos professores (84.4%) lecciona entre 6 e 10 horas de EM por semana. Em média, o grupo de professores da ACG, leccionam 8.31 horas semanais ($DP = 2.44$).²⁶

Número de escolas em que asseguram actividades de EM. Podemos verificar na Figura 23 que mais de metade (55.6%) dos professores contratados pela ACG asseguram actividades de EM em apenas uma escola. Contudo, 20% deles (i.e. 9 professores) trabalharam em 3 ou 4 escolas diferentes.

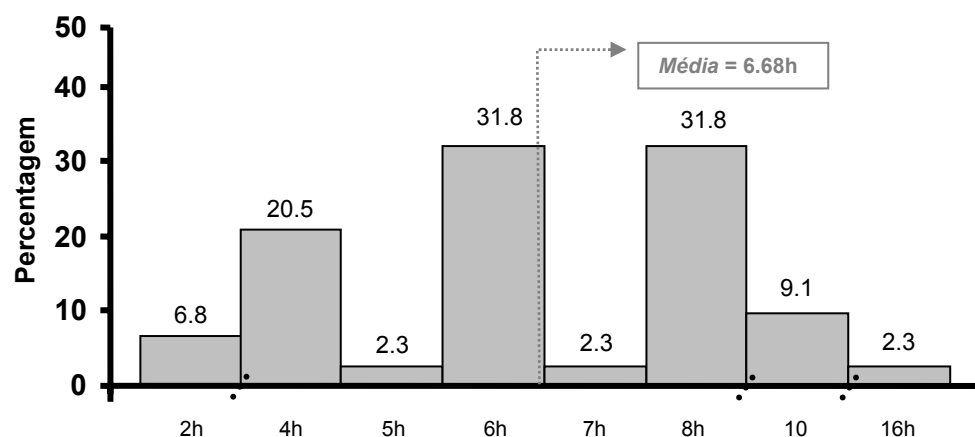


Figura 24. Percentagem de professores de EM que asseguram entre 2 horas e 16 horas semanais de AEC, na escola onde mais leccionam.

Horas de trabalho semanal na escola onde mais leccionam. Quando analisamos o número de horas que os professores asseguraram na escola onde a sua actividade foi mais intensa, verificamos, como se ilustra na Figura 24, que a distribuição não é muito díspar da sua carga horária geral. Podemos verificar que a maioria dos professores (65.9%) lecciona entre 6 e 8 horas semanais. Em média, na escola de maior actividade pessoal os professores leccionam 6.68 horas ($DP = 2.52$).²⁷

²⁶ Um dos professores não forneceu esta informação.

²⁷ Dois professores não forneceram esta informação.

Número de turmas leccionadas. Relativamente ao número de turmas que são asseguradas por cada professor, verifica-se que a larga maioria (84.4%) assegura entre 3 e 5 turmas (respectivamente: 3 = 22.2%; 4 = 37.8%; 5 = 24.4%). Percentagens residuais asseguram 2 (4.4%), 6 (4.4%), 7 (2.2%) ou 8 turmas (4.4%). Em média, no ano lectivo 2007/2008, os professores da ACG assegurar cerca de 4 turmas de EM ($M = 4.27$, $DP = 1.30$).²⁸

Comparação entre os professores que trabalharam apenas numa escola com os restantes

Parece-nos relevante efectuar uma comparação entre os professores que leccionaram apenas numa escola e aqueles que o fizeram em duas ou mais escolas, em termos do seu “padrão” de trabalho nas actividades de EM.

Verificamos que os professores de EM que asseguraram AEC de EM em duas ou mais escolas ($M = 8.90$, $DP = 2.53$) não tiveram uma carga horária semanal significativamente superior aos que exerceram a sua actividade docente em apenas uma escola ($M = 7.84$, $DP = 2.30$), $t(43) = 1.57$, ns . Tão pouco se verifica diferença significativa entre os que apenas leccionaram numa escola e os restantes relativamente ao número de turmas que tiveram a seu cargo (respectivamente, $M = 4.04$, $DP = 1.14$ e $M = 4.55$, $DP = 1.47$; $t_{43} = 1.32$, ns). Pelo contrário, como seria de esperar, os professores que asseguraram EM em mais do que uma escola concentraram significativamente menos horas de trabalho semanal numa mesma escola, $M = 5.16$, $DP = 1.95$, do que os que apenas trabalharam numa escola (cf. valor acima, $t_{43} = 4.08$, $p < .001$).

Relação entre o Padrão de Actividade Docente dos Professores e a sua Opinião sobre o Impacto das AEC de EM

Na Figura 25 apresentamos os valores médios da opinião dos professores de AEC relativamente a todas as questões que dizem respeito aos alunos, a maioria das quais foram já apresentadas em secções anteriores. Por razões de clareza optámos por sumariá-las conjuntamente relativamente apenas à opinião dos professores.

Além dos aspectos que já apresentámos acima, podemos ainda verificar que os professores consideram que as actividades de EM que asseguraram “correram bem” e que estão “satisfeitos” com a participação dos alunos (valores 4 das respectivas escalas, ambos $t_{43} < 1$). Julgamos que merece destaque o facto de nenhuma destas opiniões expressas pelos professores estar

²⁸ Um professor não facultou esta informação.

correlacionada com nenhum dos aspectos acima descritos acerca do seu “padrão” de actividade de docência. A sua opinião não é afectada pela carga horária que asseguraram, pelo facto de trabalharem num número menor ou maior de escola, ou pelo número de turmas com que trabalharam (maior $r = 18$, ns).

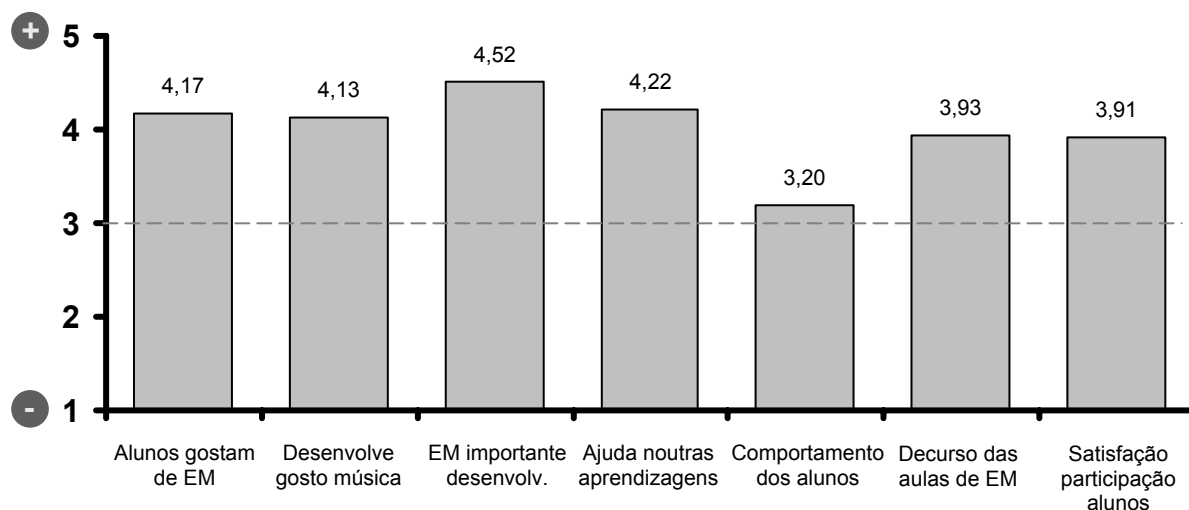


Figura 25. Avaliação por parte dos professores de EM acerca do impacto da EM junto dos alunos e do funcionamento das actividades que asseguraram.

Foi ainda possível constatar que comparando os professores que trabalharam apenas numa escola ($n = 25$) com os restantes ($n = 20$), não se verificam quaisquer diferenças significativas através das sete variáveis apresentadas na Figura 25, maior $t(43) = 1.13$, ns . Ou seja, o facto de trabalharem apenas numa escola, ou, pelo contrário, dividirem a sua actividade por mais do que uma escola, não afecta a sua opinião nestes aspectos que dizem respeito aos alunos e a si próprios.

Relação entre a Actividade Docente dos Professores e a sua Opinião sobre o Envolvimento Parental relativamente à EM

Na Figura 26 apresentamos os valores médios da opinião dos professores de AEC relativamente ao envolvimento dos pais na participação dos alunos nas actividades de EM.

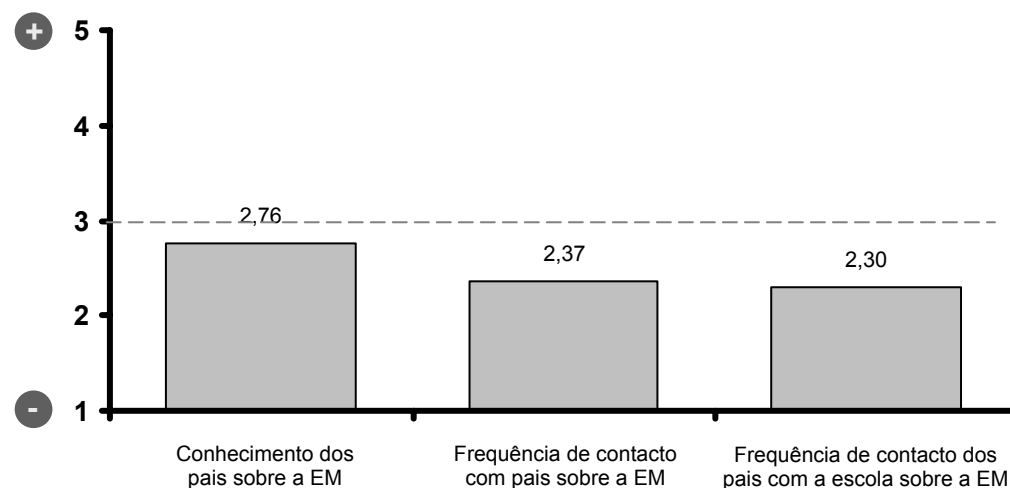


Figura 26. Percepção dos professores de EM acerca do envolvimento parental nas actividades de EM dos filhos.

Percepção do Conhecimento dos Pais acerca da EM

Os professores de EM foram questionados acerca do grau de conhecimento que consideram que os pais têm acerca das aulas de Em (ver anexos). De facto, como relatámos anteriormente, esta mesma questão foi colocada aos pais eles próprios.

Como podemos constatar na figura, os professores, tal como os próprios pais, consideram que estes apenas conhecem “mais ou menos” as actividades de EM ($M = 2.76$, $DP = 0.82$)²⁹. Contudo, a opinião que os professores têm acerca do conhecimento que os pais detêm sobre a EM é mais negativa do que a que estes mesmos expressaram ($M = 3.19$, $DP = 0.96$), $t(45) = -3.54$, $p = .001$.

²⁹ Comparação com valor 3 da escala, $t(45) = 1.97$, $p = .06$.

Percepção da Frequência de Contacto dos Pais com o Professor de EM e com a Escola sobre a EM

Podemos verificar também na Figura 26 que os professores de EM consideram que os pais contactam “poucas vezes” consigo ($M = 2.37$, $DP = 0.93$) a propósito das actividades de EM, mas que procedem de forma idêntica relativamente a outras pessoas da escola ($M = 2.30$, $DP = 0.80$).

Em nosso entender merece que se destaquem dois resultados adicionais relativamente à relação entre a carga de trabalho dos docentes e a frequência com que dizem contactar com os pais dos alunos. Verificamos apenas duas relações significativas entre estas duas dimensões: (1) quanto mais horas o professor passa na escola onde assegura maior carga horária, mais frequentemente é contactado pelos pais dos alunos a propósito da EM, $r = .34$, $p = .02$; mas, (2) quanto maior é o número de escolas nas quais exerce a sua actividade menos frequentemente é contactado pelos pais, $r = -.32$, $p = .03$.

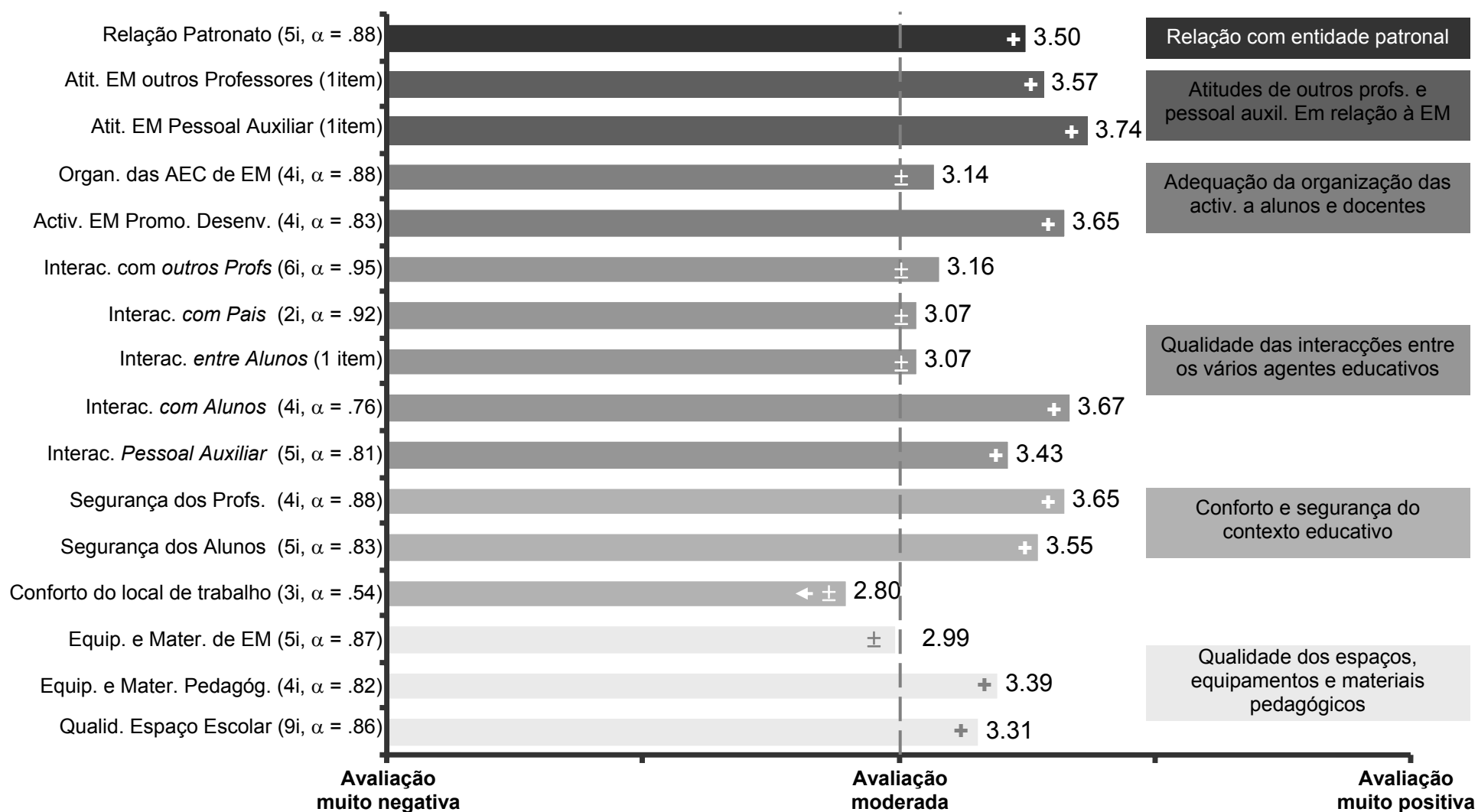


Figura 27. Avaliação dos professores de EM relativamente à seis grandes dimensões da qualidade do contexto educativos em que desenvolvem as AEC de Expressão Musical.

Notas: +, identifica médias significativamente superiores ao valor 3 da escala (menor $t_{42} = 3.13$, $p = .003$); ±, identifica médias que não diferem significativamente do valor 3 da escala (maior $t_{44} = 1.05$, ns); ◀ ±, indica média tendencialmente inferior ao valor 3, $t(44) = 1.88$, $p = .07$.

Avaliação da Qualidade do Contexto Educativo das AEC de Expressão Musical por parte dos Professores

Detemo-nos agora na análise dos dados obtidos por meio do instrumento composto por 73 itens, tendo como base de análise as seis dimensões mais amplas que subjazem o seu desenvolvimento. Para facultar uma imagem de conjunto, apresentamos na Figura 27 as médias das sub-dimensões que compõem as dimensões respectivas.

Qualidade dos Espaços, Equipamentos Escolares e Materiais Pedagógicos

Como podemos verifica na Figura 27, através dos 18 itens que a compõem, verificamos que os professores de EM fazem uma *avaliação moderadamente positiva* desta dimensão, $M = 3.24$, $DP = 0.65$. Contudo, devemos assinalar o facto de os professores fazerem uma avaliação menos positiva da *Qualidade do Equipamento e Material de EM*, relativamente aos restantes dois aspectos, $F(2, 84) = 3.34$, $p = .003$, $\eta^2 = .13$. Segundo a avaliação dos seus professores, a ACG deve ter particular cuidado com a *Quantidade de materiais disponíveis para realizar experiências musicais*.

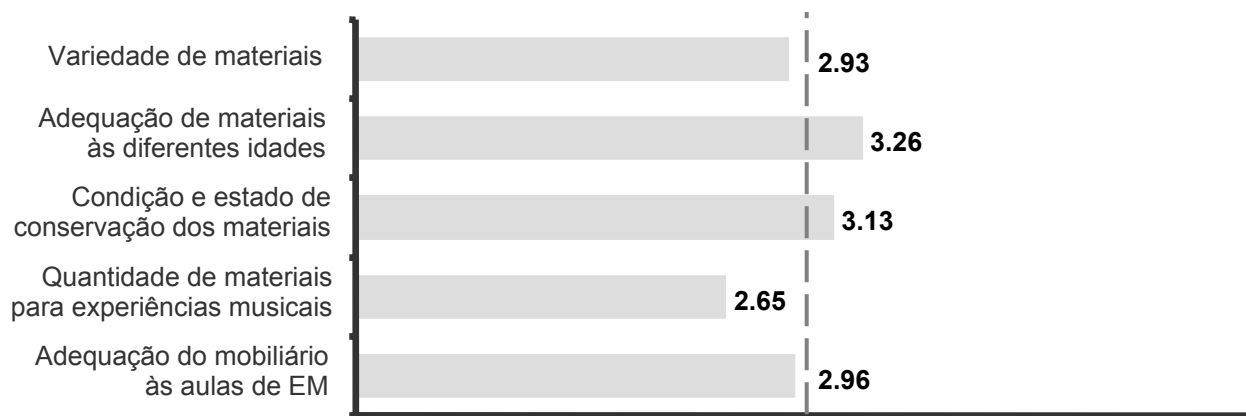


Figura 28. Avaliação da Qualidade do Equipamento e Material para a AEC de Expressão Musical

Conforto e Segurança do Contexto Educativo

Na apreciação global pelos 12 itens que compõem esta dimensão, verifica-se que os professores fazem também uma *avaliação moderadamente positiva*, $M = 3.33$, $DP = 0.58$. Contudo, como pode verificar-se na Figura 27, destaca-se claramente pela negativa a sua apreciação relativa ao *Conforto do local de trabalho*, $F(2, 88) = 28.08$, $p < .001$, $\eta^2 = .39$. Como podemos em destaque na Figura 29, é particularmente negativa a avaliação que os professores fazem do mobiliário para guardar objectos pessoais. Porventura, esta avaliação traduz o facto de em muitas das escolas não terem estes equipamentos disponíveis, mas este aspecto não nos é possível assinalar pelas razões de anonimato que acima apontámos.

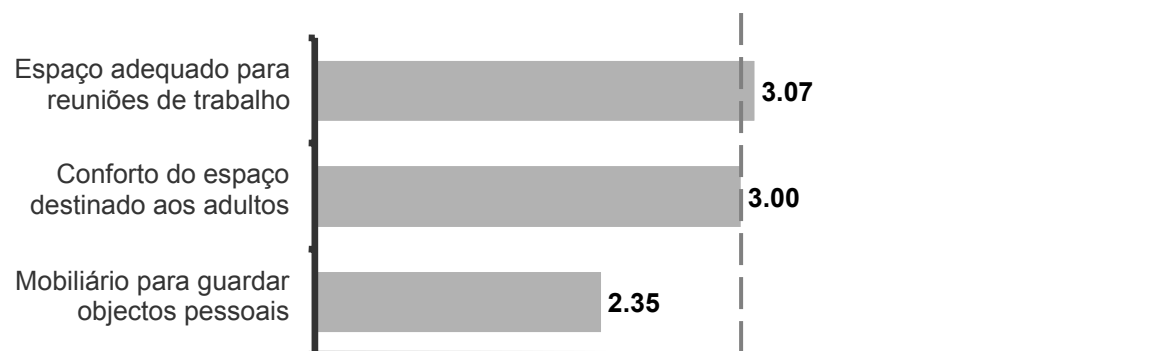


Figura 29. Avaliação do Conforto do Local de Trabalho

Qualidade das Interações entre os Vários Agentes Educativos

Esta dimensão é composta pelas cinco sub-dimensões que se apresentam na Figura 27, sendo que na globalidade dos 18 itens que a constituem, os professores apresentam uma *avaliação moderadamente positiva*, $M = 3.30$, $DP = 0.67$. Contudo, também nesta dimensão se destacam do padrão global alguns aspectos específicos, $F(4, 164) = 6.46$, $p < .001$, $\eta^2 = .14$. Nomeadamente, as relações com os alunos e com os auxiliares que são mais positivamente avaliadas do que os restantes tipos de interacção. Pela relevância particular de que reveste no enquadramento actual da implementação das AEC julgamos pertinente

apresentar os resultados específicos relativos à avaliação da *Qualidade da Interação com Outros Professores*. Podemos verificar que nenhum dos itens se destaca dos restantes por receber uma avaliação mais positiva do que os restantes.

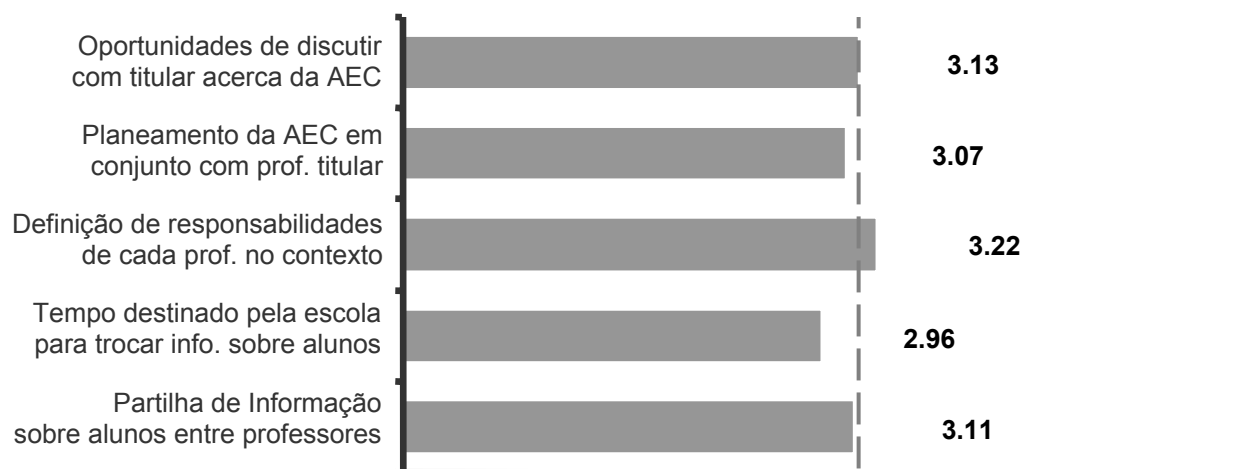


Figura 30. Avaliação da Qualidade da Interação com Outros Professores

Adequação da Organização das Actividades aos Alunos e aos Docentes

Os professores de EM apresentam também uma avaliação moderada da adequação das AEC de Expressão Musical aos alunos e às suas próprias necessidades, $M = 3.39$, $DP = 0.56$ (8 itens). Contudo, podemos verificar na Figura 27 que se, por um lado, fazem uma *avaliação positiva* destas actividades enquanto promotoras do desenvolvimento dos alunos, por outro, consideram a sua organização geral apenas moderadamente positiva, $F(1, 44) = 23.12$, $p < .001$, $\eta^2 = .34$.

Atitude de Outros Professores e Pessoal Não-Docente em Relação às Actividades

Relativamente à atitude dos restantes agentes educativos do contexto escolar em relação à EM, exceptuando a dos alunos que foi avaliada por outros meios, os professores consideram que estes têm uma atitude positiva, $M = 3.39$, $DP = 0.56$ (2 itens), e não consideram que a opinião dos restantes professores difira significativamente da do pessoal auxiliar, $F(1, 45) = 1.92$, *ns*.

Interacção com a Entidade Patronal

Finalmente, verificamos que os professores fazem uma apreciação global positiva da sua interacção com a entidade patronal, a Associação Coro Gregoriano, $M = 3.49$, $DP = 0.65$ (5 itens).

Em suma, embora alguns aspectos sejam alvo de apreciação menos favorável, na globalidade os resultados indicam que os professores de EM fazem uma avaliação positiva, embora moderada, da qualidade dos contextos educativos em que desenvolvem a sua actividade. Obviamente, pelas razões que anteriormente mencionámos, neste estudo foi-nos impossível verificar o efeito de variáveis que consideramos relevantes, como, por exemplo, o agrupamento em que exercem a actividade.

De todo o modo, verificámos que não existe qualquer relação significativa entre as várias dimensões da carga docente do professor que acima descrevemos (tais como o número de horas, escolas ou turmas que assegura) e nenhuma das seis dimensões, ou mesmo das 16 sub-dimensões, apresentadas na Figura 27 (maior $r = -.27$, *ns*).

REFERÊNCIAS

- Aronson, E., Wilson, T. D., & Akert, R. M. (2002). *Social Psychology*. New Jersey: Prentice Hall.
- Manstead, A. S. R. (1996). Attitudes and behaviour. In G. Semin & K. Fiedler (Eds.), *Applied social psychology* (pp. 3-29). Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.
- McCreary, D. (1997). Research methods in applied social psychology. In S. Sadava & D. McCreary (Eds.), *Applied social psychology* (pp. 10-26). New Jersey: Prentice Hall.
- Oskamp, S. & Schultz (1998). *Applied social psychology*. New Jersey: Prentice Hall.
- Pancer, S. M. (1997). Program evaluation. In S. Sadava & D. McCreary (Eds.), *Applied social psychology* (pp. 47-66). New Jersey: Prentice Hall.
- Sadava, S. (1996). Applied social psychology: An introduction. In S. Sadava & D. McCreary (Eds.), *Applied social psychology* (pp. 1-8). New Jersey: Prentice Hall.
- Schwarz, N. (1996). Survey research: Collecting data by asking questions. In G. Semin & K. Fiedler (Eds.), *Applied social psychology* (pp. 65-90). Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.